



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

XII Congreso Brasileño de Profesores de Español

Del 28 de agosto al 1 de septiembre de 2007
Cuiabá - Mato Grosso - Brasil



educacion.es

Congreso brasileño de profesores de español (XII : 2007 : Cuiabá,MT)

Actas del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español, Cuiabá, 28 de agosto a 1 de setembro de 2007 – Brasilia : Embajada de España en Brasilia – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España,2010.

583 p. : il.

I. Embajada de España en Brasilia – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es
Texto completo de esta obra:
www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/otraspublic.shtml

Fecha de edición: 2010
NIPO: 820-10-422-6
ISSN: 1677-4051
Edita: NovoDisc Mídia Digital Ltda.

ACTAS DEL XII CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Del 28 de agosto al 1 de septiembre de 2007
Cuiabá - Mato Grosso - Brasil



ÍNDICE

Presentación 11

Apertura13

CONFERENCIAS 17

CONFERENCIA I: LA CUESTIÓN METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUA ESTRANJERA Y SU ESPECIFICIDAD EN EL CASO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Consuelo Alfaro Lagorio / UFRJ

CONFERENCIA II: AMÉRICA LATINA: DISCURSOS DE LA MODERNIDAD TARDÍA

Ana Pizarro / Universidad de Santiago - Chile

CONFERENCIA III: LA ESCRITURA EN ELE: ENFOQUES Y RECURSOS PRÁCTICOS

Daniel Cassany / Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España

CONFERENCIA IV

EL ESPAÑOL COMO LENGUA EMERGENTE Y LA MEMORIA EN LA LITERATURA IBEROAMERICANA

Mempo Giardinelli / Escritor y Periodista - Argentina

MESAS REDONDAS56

MESA REDONDA “1”: **A ANÁLISE DE DISCURSO E O E/LE NO ENSINO MÉDIO**

MESA REDONDA “2”: **FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ESPANHOL APÓS A REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: EMBATE ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

MESA REDONDA “3”: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES – IMPLANTAÇÃO DA LINGUA ESPANHOLA**

MESA REDONDA “4”: **VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE E/LE**

MESA REDONDA “5”: **LA LITERATURA LATINOAMERICANA Y LOS DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA –APRENDIZAJE**

MESA REDONDA “6”: **ENFOQUES E PROCEDIMENTOS PARA O ENSINO DE E/LE NO BRASIL DO SÉCULO XXI**

MESA REDONDA “7”: **LA LITERATURA ESPAÑOLA Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL/LE**

MESA REDONDA “8”: **LA IMPORTANCIA DE LAS ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ELE, EN LA ENSEÑANZA DE ELE**

1 - TEMÁTICA: ESTUDIOS DE METODOLOGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA 139

1.1 - EL ASPECTO SOCIOCULTURAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Nélia de Almeida Martins / UFP

1.2 - AS LEITURAS GRADUADAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Geni Hiroko Hara Miyashita – CSSG

1.3 - ESPAÑOL Y TURISMO HISTÓRICO

Cely dos Santos Vianna – CEFET-BA

1.4 - TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OUTRO OLHAR

Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso, UFMT

Profª. Msdª. Claudinéia Costa do Espírito Santo, UFMT

1.5 - LA LECTURA COMO OBJETO DE APRENDIZAJE PARA EL CURSO TÉCNICO EN TELECOMUNICACIONES.

Egle Carillo de Faria, CEFET- MT

1.6 - INTERNET: FERRAMENTA DE MODERNIZAÇÃO E INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Georgina Neres da Silva Muniz / UGF-RJ

1.7 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA ALUNOS VIDENTES E CEGOS.

Isandra C. Ramalho de Aquino / ASSAÍ-PR.

1.8 - A LITERATURA ESPANHOLA E A LINGUAGEM CÊNICA EM SALA DA AULA.

Luana Cardoso da Costa / UFMT

1.9 -ENFOQUE POR TAREAS: ANÁLISIS DE UNA LECCIÓN EN EL MANUAL ‘GENTE 2’.

Delia Hilda Ortiz / UFAL / SENAC-Maceió-AL

1.10 - UNA MIRADA METODOLOGICA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Luciana Pitwak Machado Silva Prates

1.11 – LEITURA E ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA: INTERSEÇÃO DE PESQUISAS QUE DISCUTEM O ENSINO/APRENDIZAGEM

Cristina Vergnano Junger – UERJ

1.12 - UNA EXPERIENCIA AMBIENTAL EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: PROYECTO NATURALEZA AMENAZADA.

Fernanda Peçanha Carvalho /Col. Padre Machado/Col. Frei Orlando

1.13 - UNA CUESTIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO: ¿QUÉ HACER CON LAS PALABRAS MALSONANTES?

Prof. Ms. Cláudia Paulino de Lanis - UESC

1.14 - LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA CLASE DE ELE

Carlos Rizzon - UESC

1.15 - GÉNEROS DISCURSIVOS Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Iandra Maria da Silva (CEFET-MG)

1.16 - LEITURA E INTERPRETAÇÃO: POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Cleide Ester de Oliveira / UFMT

Dr.Sergio Flores Pedroso / UFMT

1.17 - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE E/LE A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE TEATRO EN LAS CLASES DE LITERATURA

Marcos Antônio Alexandre / UFMG

2 -TEMÁTICA: ESTUDIOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA 227

2.1 - OS FALSOS COGNATOS NA LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Mariano da Silva - UNIVAG

Lovani Goretti Zerwes - UNIVAG

2.2 –EXERCÍCIOS FONÉTICOS CONTRASTIVOS NO ENSINO DE E/LE PARA A TERCEIRA IDADE

Edilene de Souza Fernandes / UFMT

Leidimar dos Santos Costa / UFMT

João Silvério S. Júnior / UFMT

2.3 - DIFICULTAD DE UTILIZACIÓN DE LOS TRATAMIENTOS FORMAL E INFORMAL

Rodney Mendes de Arruda (UFMT)

2.4 - COMPOSIÇÃO DO PATRIMÔNIO LEXICAL DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO RESULTADO DE LÍNGUAS EM CONTATO

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Otávio Goes de Andrade

2.5 - LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL/ LENGUA EXTRANJERA (E/ LE).

Michely Sousa (PG/ FL/ UFG)

Lucielena Mendonça de Lima (FL/ UFG)

2.6 – LAS VARIEDADES GEOLECTALES DEL ESPAÑOL PRESENTES EN EL MANUAL AVANCE

Profa. Ms. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (FL/ UFG)

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (FL/ UFG)

2.7 – EL ANALISIS DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LOS MANUALES DE E/LE

Alcione Gomes de Almeida (PG/ FL/ UFG)

Lucielena Mendonça de Lima (FL/ UFG)

2.8 – O “EU” E O “OUTRO” NA LINGUA ESTRANGEIRA E NO TEATRO: ENCONTROS E DESENCONTROS

Marcos Maurício Alves da Silva / UNICAPITAL / ESPM

2.9 – ANALISE COMPARATIVA DAS REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICAS DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA

Paulo Sergio de Lima / UEP

2.10 – LA BOCA COMO BASE METONIMICA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS RELACIONADAS CON EL HABLAR: FOCO SOBRE EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS

Elizabete Aparecida Marques / DLE/CCHS/UFMS

2.11 - LO TRADUCTORIO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE: UNA NECESIDAD

Dr. Sergio Flores Pedroso / UFMT

2.12 – LA COMPETENCIA GRAMATICAL Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LÉXICO EN LE

Ms. Valéria Jane Siqueira Loureiro / UGF / FGD / UniFOA

3 -TEMÁTICA: MULTICULTURALISMO Y/O ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE.....284

3.1 - LA MIRADA MULTICULTURAL EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: EL ESTUDIO DE LA LITERATURA

Marta Francisco de Oliveira – CPCX/UFMS

3.2 - LENGUA: ESPEJO DEL HOMBRE

Maíra Brás Costa

3.3 - IDENTIFICACIÓN CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ana Cristina Borges Fiuza / Universidad de Uberaba

3.4 – DIÁLOGOS CULTURAIIS BRASIL – AMÉRICA HISPÂNICA

Lívia Reis / UFF

3.5- YO Y MIS ACTITUDES HACIA EL OTRO

Margareth Torres de Alencar de A. Costa / UESPI

3.6 – “SINTO QUE SOU OUTRA PESSOA FALANDO EM ESPANHOL” – O DESEJO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Degmar dos Anjos / CEFET-MT

4 -TEMÁTICA: ESTUDIOS DE LITERATURAS Y/O CULTURAS HISPÁNICAS..... 314

4.1 - JUANA INÉS DE LA CRUZ: LITERATURA Y EMANCIPACIÓN

Luis Eduardo Fiori / UFR

4.2 - REFLEXIÓN SOBRE EL FENÓMENO DE LA INTERTEXTUALIDAD: UN ESTUDIO SOBRE

MACONDO EN GARCÍA MÁRQUEZ

Alexandro Teixeira Gomes / UERN

4.3 - LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO (CULTURAL) EN LA CLASE DE ELE

Andréa Burity Dialectaquiz / UFPB

4.4 - A SOCIEDADE METONIMIZADA NO ESPAÇO DO ROMANCE NADA DE CARMEN LAFORET

Ana Paula de Souza – UNEMAT/SEDUC

4.5 - LA DIFERENCIA Y LA REPETICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA FEMENINA EN LA NARRATIVA DE MUJERES HISPANOAMERICANAS

Ester Abreu Vieira de Oliveira / APEES–CESV-UFES

4.6 - BATUQUE (BRUNO DE MENEZES) E MOTIVOS DE SON (NICOLÁS GUILLÉN): LITERATURA COMPARADA NA AMÉRICA LATINA

Lilian C. B. Pereira - Escola Superior Madre Celeste

4.7 - ESCREVER PARA ESQUECER EM “DÍAS Y NOCHES DE AMOR Y DE GUERRA”

Márcia Horácio Barbosa / MeEL/UFMT

4.8 - COTIDIANO FEMININO E VIOLÊNCIA EM CONTOS DE EMILIA PARDO BAZÁN

Maria Mirtis Caser / UFES

4.9 - MEMORIA E HISTORIA EN LA MUERTE DE ARTEMIO CRUZ

Mônica da Silva Boia / AMAN / AEDB / UFRJ

4.10 - AS MULHERES NA OBRA “NADA” DE CARMEN LAFORET.

Nilma Machado Carvalho / UFMT

4.11 – A TRAJETÓRIA DA PERSONAGEM ANDRÉA NA OBRA “NADA” DE CARMEN LAFORET

Patrícia Dayane Acs – UFMT

4.12 - LAS IMÁGENES DE HISPANOAMÉRICA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Rômulo Monte Alto / UFMG

4.13 – LA ESCRITURA DE LA MEMORIA EM AUTOBIOGRAFIA DE LETICIA VALLE DE ROSA CHACEL Y PRIMERA MEMORIA DE ANA MARIA MATUTE

Dra. Rhina Landos Martínez André /UFMT

4.14 - UNA LECTURA DEL PRÓLOGO DE LA CRÓNICA “BREVÍSIMA RELACIÓN DE LA DESTRUCCIÓN DE LAS INDIAS”, DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS

Nilvany de Lima Rezende (UFMT)

Soraide Isabel Ferreira (UFMT)

4.15 - “EL DICTADOR HA MUERTO, PERO SEGUIMOS CAMBIANDO PUTAS POR FRUTAS”.

Dr^a Margareth Santos- PUC/SP

4.16 - IMAGENS DA PROSTITUTA E DO PROSTÍBULO EM OBRAS DA LITERATURA LATINO-AMERICANA DO SÉCULO XX

Ariágda dos Santos Moreira

4.17 - O SENTIMENTO PROFUNDO DA PÁTRIA CUBANA NO POEMA “DOS PÁTRIAS” DE JOSÉ MARTÍ

Edna Bruno Brito / UFMT

Luciany Cristina Pereira Barros / UFMT

4.18 - UMA LEITURA DO CONTO *EL AUSENTE*, DE ANA MARÍA MATUTE

Fernando Antonio Velasco – UFMT

Leila Aparecida de Souza – UFMT

4.19 – A CONFIGURAÇÃO DA FAMÍLIA NA OBRA *LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE*: CONTRASTE ENTRE O IDEAL E O REAL

Jacqueline Dias Lima / UFMT

Terezinha Hota da Silva / UFMT

5 -TEMÁTICA: FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE..... 417

5.1 –EL LETRAMENTO DIGITAL Y LOS GÉNEROS DE INTERNET EN LA ENSEÑANZA DE E/LE Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Greice da Silva Castela Paraná (UNIOESTE/UFRJ))

5.2 - A LÍNGUA ESPANHOLA NA SALA DE AULA

Jackeline Alvarenga Rodrigues (UFMT)

5.3 - LA CONSCIENCIA DEL APRENDIZAJE EN LOS MANUALES DIDÁCTICOS: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Regiane de Jesus Costa (CL/FL/UFG)

Dra. Lucielena Mendonça de Lima (FL/UFG)

5.4 – ATIVIDADES COMUNICATIVAS NA AULA DE ESPANHOL

Djenane Alves dos Santos Valdez / UFR

5.5 – LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE E/LE MEDIANTE TAREAS

Ernestina Rosa Susevich / ICBA–PR

5.6 – UM OLHAR DISCURSIVO: É FACIL APRENDER UMA LINGUA FÁCIL?

Flavia Braga Krauss de Vilhena / UFMT

Marki Lyons / UFMT

5.7 - LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A BRASILEÑOS Y SUS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Luciana Pitwak Machado Silva Prates

5.8 – LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE): EL CASO DEL ESPAÑOL

Mari Néli Dória / UCDB

5.9 – LECTURA DE GÉNEROS: PLANTEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE E/LE

Elzimar Goettenauer de Marins Costa /UFMG

5.10 - UM NOVO DESAFIO PARA PROFESSORES DE E/LE: A IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL EM CUMPRIMENTO À LEI 11.161

Iandra Maria da Silva (CEFET-MG)

5.11 – CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS A LA LUZ DE LA TEORIA SOCIO-INTERACCIONISTA DE VYGOTSKY

Miguel Edgardo Salgado Espinoza / UFMT

MINICURSOS 472

1 - EL ESPAÑOL EN AMÉRICA: ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS, MORFOSINTÁCTICOS Y LÉXICOS

Cristiano Silva de Barros / UFMG

Elzimar Goettenauer M. Costa / UFMG

2 - EL TANGO COMO EXPRESIÓN CULTURAL - CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Karina Laura Fernández – Profesora Asistente - Pontificia Universidad Católica Argentina

Patricia Olga Fernández – Profesora- Asociada a AADE - Coordinadora Área de Comunicación - Liceo “Amancio Alcorta”. Argentina

3 - CONOCIENDO RORAIMA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA ESPAÑOLA EN PROGRAMA DE TURISMO Y EN AMBIENTE INTERDISCIPLINAR

Jane da Silva Amorim / CEFET-RR

4 - ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS

Maria das Graças Machado Vieira / UNIUBE

5 - PASAPORTE ELE, UN CURSO BASADO EN LAS INDICACIONES DEL MARCO COMÚN EUROPEO Y EN LOS NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

Óscar Cerrolaza Gili

TALLERES / OFICINAS..... 510

1 - ¿POR QUÉ ENSEÑAR LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN LAS CLASES DEL E/LE?

Antonio Messias Nogueira da Silva / UFPA

2 - LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR CLAVE DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECURSOS AUDITIVOS Y VISUALES

Beatriz Rodríguez López / Facultad de Filología (UNED)

3 - ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Esp. Célia Rosa Taques / Esc. Mun. de Ed. Básica Maria Tomich Monteiro da Silva (Cuiabá/MT)

4 - DIVIÉRTETE APRENDIENDO: IDEAS CREATIVAS PARA LA CLASE DE ELE

Danielle Baretta / Escola Preparatória de Cadetes do Exército (Campinas/SP)

5 - TALLER: “MATERIALES AUTÉNTICOS EN LA CLASE DE ELE”

Lic. Gabriela Marina Paz.

6 - CUATRO EN UNO. O DE CÓMO EXPRIMIR UN TEXTO HASTA LA ÚLTIMA LETRA. Y EL POR QUÉ, TAMBIÉN.

Dra. Graciela Foglia (UFMG)

7 - DIFICULTADES DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS EN FOCO

Julieta Sueldo Boedo / Asesora Pedagógica ELE Edições SM

8 - DIVERSIFICANDO LAS CLASES DE E/LE CON MATERIALES AUTÉNTICOS

Esp. Michelle Faria/PUC/SP

9 – EL USO DE CANCIONES ADEMÁS DE RELLENAR ESPACIOS Y CUMPLIR EL HORARIO DE LA CLASE.

Rodney Mendes de Arruda (UFMT)

PANELES / PAINÉIS 562

1 - UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Coordenadoras: Cleide Ester de Oliveira

Veralucia Guimarães de Souza - UNIVAG-MT

Participantes: alunos estagiários 2007 do curso de letras UNIVAG-MT

2 - QUIJOTE Y CUARESMA: PERSONAJES QUE TRANSCENDIERAN EL TIEMPO

Maria Cleunice Fantinati da Silva

Daniele Cristina da Silva

Waldinéia L. da Cruz Alves

Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Tangará da Serra.

3 - A LÍNGUA ESPANHOLA É OBRIGATÓRIA - IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05 EM MT – DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Regina Adler R. Rodrigues Dos Santos / SEDUC-MT

Tânia Regina Maciel / SEDUC-MT

4 - LA LITERATURA, CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA, EXPRESIÓN DE LA CULTURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU APROXIMACIÓN EN CLASE.

María José Schamun – Universidad de Buenos Aires

Presentación

Hace algunos quince años cuando surgió la idea de congregar a los profesores de español en una Asociación – AMPLE, con el primer grupo que se formaba como licenciados en lengua española y literatura hispanoamericana, aquí en la UFMT, no vislumbrábamos que un día estaríamos celebrando un Congreso de la envergadura de un Encuentro Nacional, con participantes de varios países, aquí también en el *campus* de la UFMT. No nos imaginábamos que precisamente la UFMT sirviera de espacio para dialogar sobre lo que implica la formación de profesionales en lengua española, equipar a las universidades para materializar el proceso y diseñar el camino para la extensión y la investigación, luego, revertir el proceso en beneficio para la misma universidad y en general para todas, sean estas federales, estatales o privadas.

El XII Congreso Brasileño de Profesores de Español fue organizado por la Asociación Matogrossense de Profesores de Lengua Española –AMPLE, durante los días 28 de agosto a 01 de septiembre de 2007 y se constituyó en un acontecimiento de extrema importancia para los estudiosos de la lengua y las literaturas en español, por sus innovadoras propuestas de discusión. Se propuso, entre otros, aproximar a los profesionales que realizan estudios científicos sobre la lengua española, la enseñanza y el aprendizaje de esta como lengua extranjera y sobre la literatura española e hispanoamericana, así como a quienes realizan estudios culturales dentro y fuera de Brasil sobre los países que tienen como lengua oficial el español. Prestigiaron el evento participantes de diferentes países como Argentina, Chile, España, Colombia, Paraguay, entre otros, además de una representación bastante significativa de la academia brasileña en su interés común de dialogar sobre esos temas. En tal sentido, uno de los grandes objetivos de este evento era intercambiar experiencias y dialogar entre todos, para enriquecernos profesionalmente socializando las experiencias y uniendo esfuerzos en la búsqueda conjunta de estrategias para encontrar, no solamente teorías sustentadoras que contribuyan para hacer del trabajo docente una actividad científica del día a día, sino también, abrir un foro de discusión de modo a articular un debate mayor sobre el papel del profesional .

Este encuentro quiso propiciar la reflexión sobre los desafíos que la formación de profesionales en lengua española presenta en una realidad donde hay que superar visiones y obstáculos, desde los de carácter académico-científico hasta los de políticas públicas y sus principios normativos, para no acomodarse en el ritual de una formación mínima precaria en esta época en que la era digital casi sustituye al profesor. Desde una perspectiva crítico teórica se discutieron las dificultades que atraviesan las Instituciones formadoras después de haberse implantado esta lengua como obligatoria en la Enseñanza Básica. Se dio especial énfasis a la cuestión metodológica, sus presupuestos epistemológicos y sus vinculaciones con otras disciplinas para analizar la responsabilidad con la calidad y significado de la enseñanza y el aprendizaje en la producción del conocimiento, para potenciar la capacidad de reflexión y de autocrítica del futuro profesional.

Otros grandes temas que entraron en discusión fueron “los diversos enfoques teóricos que sustentan el proceso de la escritura en lengua española”, las variedades lingüísticas del español que enriquecen la lengua y la literatura, sin dejar de abordar los desafíos que se encaran en el proceso de la enseñanza de las literaturas. Desde una perspectiva histórica se enfocó “el español que se habla en Latinoamérica como lengua emergente y su registro en la memoria de la literatura iberoamericana”. En este sentido, se abordó la “producción de diferentes tipos de textualidades y nuevas formas de percepción de la realidad, particularmente, la masiva escritura de mujeres, una

estética homoerótica, la violencia urbana, la reivindicación étnica”, entre otros, en sus “diversas manifestaciones fragmentarias, dislocadas, en la perspectiva de su inserción en el mediano plazo”.

El Congreso también sirvió de espacio para reflexionar sobre el papel efectivo de las Asociaciones de Profesores de Español que se diseminan por todo Brasil para redefinir sus acciones y responsabilidades en la profesionalización de los asociados, su postura en relación a la implantación de las políticas públicas en lo que conciernen a la lengua española y en su participación en la organización de los Congresos. Los estudiantes tuvieron también la oportunidad de exponer sus experiencias y discutieron sobre los currículos de estudio, la práctica de enseñanza, los sistemas de evaluación y algunos de los problemas que conciernen a su formación.

En resumen, la discusión académica contribuyó para analizar objetivamente el nuevo escenario mundial donde las demandas cuantitativas y cualitativas de recursos humanos, en el nivel de la docencia y la investigación con competencia, son una necesidad urgente. El incremento de las profesiones, la diseminación rápida del conocimiento, la demanda de ofertas de estudio y la proliferación de los medios informativos son factores externos que plantean la inminente transformación de la enseñanza. Por esa trascendencia social, política y epistemológica que implica la formación, el papel social del profesor demanda reflexiones permanentes y en colectivo para visualizar mejor el camino a seguir, fue esto lo que el XII Congreso se propuso y del cual salimos muy fortalecidos.

Nuestros invitados de honra como la ilustre Dra. peruano-brasileña Consuelo Alfaro Logorio, investigadora de las ciencias lingüísticas, el escritor y periodista argentino Mempo Giardinelli, la Dra. Ana Pizarro, chilena, escritora y estudiosa de la Cultura Hispanoamericana, el Dr. Daniel Cassany de España, todos ellos profesionales conocidos nacional e internacionalmente por sus trabajos de investigación, con sus Conferencias magnas promovieron la reflexión sobre los temas propuestos. Los colegas profesores de diversas universidades de Brasil que nos privilegiaron con su participación en las Mesas Redondas contribuyeron también con sus abordajes teórico-críticas a ampliar el horizonte de los estudios lingüísticos y literarios. La presencia de profesores y alumnos de diversos lugares de Brasil y de otros países, a través de sus ponencias y presentaciones de póster, encontraron el espacio propicio para divulgar sus trabajos de investigación o con el lanzamiento de sus publicaciones; muchos contribuyeron compartiendo resultados positivos de sus investigaciones, mediante mini-cursos o talleres para facilitar la difícil tarea del docente.

Queríamos, en fin, presentar al vivo y compartir los trabajos, divulgar las producciones de nuestros colegas y los resultados positivos que se materializan en otros lugares, para que profesores y alumnos bebieran y se embrigaran con las tertulias académicas en que intervendrían y se motivaran a continuar.

A todos los participantes nuestro agradecimiento sincero, extensivo para quienes hicieron posible su realización como la Consejería de Educación de la Embajada de España con sede en Brasilia, la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso, la Editora Española e Hispanoamericana de São Paulo y otras Editoras e Instituciones Académicas, que por su intermedio, pudieron facilitar la venida de algunos especialistas. A la Consejería, un registro especial, por su colaboración en otra tarea, tan importante como esas, la de poder editar estas Actas.

Rhina Landos Martínez André / UFMT
Suely Cândida Catharino / AMPLÉ

APERTURA / ABERTURA



Palabras de la presidenta de AMPLE

Esp. Suely Cândida Catharino

La formación de profesores en lengua extranjera, particularmente- en español, debe obligatoriamente ser actividad de las universidades. De la misma forma que un médico, un abogado o cualquier otro profesional no pueden ejercer sus actividades sin pasar por un exhaustivo proceso de formación que contemple exigencias legales y criterios de la propia categoría, así como entender el compromiso social que implica ejercer esta profesión con la sociedad. El profesional que va a ejercer la función de “enseñar la lengua extranjera” se reviste de un compromiso más serio porque no solamente va a enseñar unas cuantas reglas estructurales de gramática, sino que le está proporcionando un instrumental que va a contribuir a conocer mejor el mundo, a comprender la producción cultural del otro. Este compromiso y algunas otras motivaciones hicieron que las APEs surgieran en el territorio brasileño.

Por esta razón, los profesores que trabajan con la lengua española sintieron la necesidad de organizarse con un objetivo común, como era el de mantener vivo el deseo de encontrarse profesionalmente en el ejercicio de la docencia. Con esto surgió la idea en muchos Estados brasileños de organizar movimientos que culminaron con la fundación de las APEs. Inicialmente, de manera aislada y tropezando con dificultades especialmente la de la enorme dimensión geográfica del País, la ausencia de la enseñanza del idioma en los currículos escolares, el reducido número de miembros y las dificultades de comunicación.

Por el año de 1981, en Rio de Janeiro, los profesores de español tuvieron la buena idea de organizarse en una asociación, la APEERJ. Un nuevo escenario surge desde entonces, y la celebración de seminarios y encuentros llegó a sorprender a la prensa y a la población en

general, que cuestionaba la importancia de aprender el español, ya que la hegemonía del inglés imperaba sin contraposiciones, por fuerza de una política espejada en modelos americanizados.

Al comprender que ese era el camino, por iniciativa de São Paulo, se propuso, que a partir de 1985, fuesen organizados congresos nacionales todos los años impares, empezando por el orden de fundación de las asociaciones. Las primeras asociaciones de Profesores de Español, representadas por los Estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Rio grande do Sul, Paraná e santa Catarina consensuaron la idea de realizar congresos nacionales.

Así, Rio de Janeiro inaugura, en 1985, la celebración del I Congreso, seguido de São Paulo, en 1987. De ahí, siguiendo al cronograma bienal, se celebraron el de Porto Alegre,(1989), Curitiba,(1991), Florianópolis(1993), Brasilia (1995), Belo Horizonte (1997), Vitória (1999), Fortaleza (2001),Natal (2003), Salvador (2005) y ahora, Cuiabá, que da su contribución a los esfuerzos pioneros de Rio de Janeiro y São Paulo.

A la Asociación Matogrossense de Profesores de Lengua Española (AMPLE) le cupo, por tanto, la desafiadora tarea de la organización del XII Congreso, con el alto grado de consistencia y cualidad de sus antecesoras.

La Asociación se encuentra en su 7ª Gestión (2006-2007), y a lo largo de sus diez años de fundación, viene cumpliendo su papel de diseminación académico-científico-cultural de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y en la difusión de las culturas de los pueblos que hablan el idioma español como lengua oficial.

Y aquí estamos... al Comité Organizador del evento, cuya laboriosa misión de sus miembros coordinadores – las profesoras Cleide, Rhina y Geni es motivo de sinceros agradecimientos y al Comité Científico, en la persona de la profesora Dra. Rhina Landos André, rendimos nuestros más agradecidos aplausos, porque hemos hecho realidad un evento que nos propusimos realizar aunque tuviéramos que atravesar el mar a nado. La Asociación Matogrossense de Profesores de Lengua Española, con sus 120 (ciento veinte) Asociados, la Universidad Federal de Mato Grosso, por la receptividad del magnífico Rector Profesor Dr. Paulo Speller y su Equipo de Asesores, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, las Universidades e Secretarías de Gobierno, en fin, a todos los colaboradores y editoriales, que no nos arriesgamos en nombrar, porque más de alguno se puede olvidar y, por qué no decirlo, también, el pueblo mato-grossense que, hermanados, reciben con la hospitalaria cordialidad que nos es peculiar, a las APEs de los 26 Estados brasileños y del Distrito Federal, a las representaciones de las Embajadas, consulados, universidades, órganos de gobierno, de la sociedad civil organizada, profesores,escritores, profesionales de renombre nacional e internacional y el medio académico, local y nacional, para juntos, aportar relieve y significado a las temáticas aprobadas en el Encuentro Nacional Preparatorio del Congreso, realizado en esta Capital, en septiembre de 2006.

Son nuestros objetivos, además de reunir los profesionales que realizan actividades académicas en diversos centros de enseñanza en el país, promover el intercambio de las experiencias de trabajo que se realizan en las áreas específicas de la enseñanza e investigación de la lengua Española y sus literaturas y sobre todo abrir un foro de discusión entre profesores, alumnos y comunidad, respecto al trinomio *lengua - literatura -cultura*, de modo a articular un debate mayor que tenga como finalidad una mejor cualidad en la

formación de los profesionales del área. En este escenario natural de la región de frontera, en los últimos años, hemos sido testigos del gran interés por el aprendizaje del español en Brasil y en el mundo, colocándolo como la segunda lengua extranjera más importante en la actualidad.

Es por esto que las Asociaciones de Profesores de Lengua Española de todos los Estados, apoyados por la Embajada de España en Brasil, por medio de la *Consejería de Educación*, vienen desarrollando un importante papel de divulgar la enseñanza y las investigaciones de la Lengua y sus Literaturas, planteando diferentes acciones para el implemento de la formación de profesores y metodologías de enseñanza.

En este momento, cuando se discute la implantación de la Ley nº 11.161, de 08/08/2005, así como las orientaciones curriculares para la enseñanza del español (MEC, 2006), el escenario en relación a estos factores y también a las investigaciones en el área adquieren un significado especial.

La lengua refleja una manera de ser y estar en el mundo. Más que simplemente aprender formas y reglas, se espera que la escuela hoy les dé a sus alumnos un espacio y vivencia, en el que exploren su potencial discursivo y desarrollen su ciudadanía.

Asimismo, como las lenguas son medios de acercamiento al saber humano, no se puede ignorar la significativa contribución de ese idioma a la difusión del conocimiento científico y al desarrollo de nuevas tecnologías.

Es necesario aún visualizar posibles salidas y concebir propuestas que no se límiten a atender demandas a corto plazo, sino estar orientadas hacia resultados de mediano y largo plazos. De modo particular, desde nuestra ubicación, no se puede despreciar la concretización de planes que contemplen la realidad de las necesidades de la zona fronteriza.

La oportunidad la tenemos ahora, pues el evento reúne investigadores y docentes de todo Brasil y de algunos países hablantes, como España, Chile, Argentina, Colombia. Está formada, pues, la red, capaz de promover oportunidades inéditas de contacto con especialistas nacionales e internacionales.

De esta forma, este XII Congreso será de gran importancia para la educación en el Estado, y objetiva traer a la luz el debate de nuevas propuestas para responder al desafío creciente de la enseñanza del español y el desarrollo del multiculturalismo en el contexto de los países latinoamericanos.

Al mismo tiempo que propicia la interacción entre profesionales y académicos, también promueve la difusión de las producciones literarias que se presentan favorables para el proceso de expansión y difusión del idioma, además de nuevas herramientas facilitadoras de la labor de los profesores de E/LE .

Quiero cerrar diciendo que entre los grandes puntos de discusión y de debate deberán abordarse, también, algunos de los grandes problemas que encontramos no solamente a nivel científico, sino a nivel de políticas públicas y sus principios normativos. Los estudiantes tendrán también la oportunidad de exponer sus experiencias como estudiantes de Lengua

Española y Literaturas y discutir sobre los currículos de estudio, la práctica de enseñanza, los sistemas de evaluación y otros asuntos que sean de profundo interés. En fin esta discusión académica contribuirá para que analicemos objetivamente sobre este nuevo escenario mundial donde las demandas cuantitativas y cualitativas de recursos humanos, en el nivel de la docencia y la investigación con competencia, es una necesidad urgente.

Quiero desearles a todos el mejor aprovechamiento de este Congreso en el cual hemos colocado nuestras mayores intenciones académicas para la verdadera aproximación a los países latinoamericanos.

Tierra de Rondon, (Marechal Cândido) Patrono de las comunicaciones en Brasil, Mato Grosso prepara el escenario para hacer el puente entre sus intereses y el desarrollo del país y del mundo, en sintonía con los principios del dialogo, de la fraternidad, de la igualdad y la vocación por la paz.

Como forma de gratitud a los más de 400 congresistas inscritos e invitados, deseamos dejar aquí las huellas de un dialogo enmarcado por el compromiso de instituir mecanismos efectivos de consulta permanente entre representantes de gobierno y profesionales del área, de pensar el proceso de integración y la conciliación en los temas sociales, creando espacio para el permanente dialogo. Especialmente, contribuir para el crecimiento de la región y la mejora de las condiciones de vida de los pueblos, cercanos y vecinos.

Pero, a lo mejor, en tierras de Rondon, pasee Don Quijote, por estos días, bajo el sol de Cuiabá, estrechando el camino entre los pueblos hermanos...

Con estas palabras, y con la emoción de ver lo lleno que está este teatro, agradezco muchísimo la acogida de Ustedes y DECLARO abiertos los trabajos de XII Congreso Brasileño de Profesores de Español.

¡Sean bienvenidos(as)!
Muchas gracias.

Profesora Suely Cândida Catharino
Presidente AMPLE
Cuiabá-Mato Grosso- Brasil, en 28 de agosto de 2007
(proferida en la solemnidad de apertura del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español- en el Teatro Universitario-UFMT)

Atual Diretoria da AMPLE - Gestão 2006-2007

Presidente: Prof^a Esp. Suely Cândida Catharino
Vice Presidente: Prof^a Dr^a Rhina Landos Martinez André
1^a Secretaria: Prof^a Esp. Cleide Ester de Oliveira
2^a Secretaria: Prof^a Esp. Flávia Krauss B. de Vilhena
1^a Tesourera: Prof^a Esp. Geni Hiroko Hara Miyashita
2^a Tesourera: Econ. Anna Antônia de Abreu
Consejo Fiscal: Prof^{as} Esp. Ana Lúcia Pinheiro Bejarano
Esp. Terezinha J. P. Lima e Esp. Nelsi Smaniotto da Rosa

CONFERENCIAS / *PALESTRAS*

CONFERENCIA I

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUA ESTRANJERA Y SU ESPECIFICIDAD EN EL CASO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Consuelo Alfaro Lagorio -UFRJ

Para empezar, podemos formular algunas cuestiones que representan los dilemas del trabajo diario del profesor de Lengua Extranjera (LE) - en este caso Espanhol (ELE) - para las cuales no hay respuestas unívocas. Parece pertinente en un encuentro como este porque tiene implicaciones con la especificidad de quienes están involucrados y en el tema de discusión. Es decir, desde el lugar institucional que representa la Universidad en su papel de formación profesional, estas cuestiones son cruciales.

¿Cómo se legitima un profesor de LE cuando no es nativo de la lengua?

¿Qué papel desempeña la metodología en la formación profesional?

Si bien es cierto que el primer requisito es el dominio casi nativo de la lengua en los dos registros, obligatorio para el profesor, esta no es condición suficiente. La condición sinequanom es la formación profesional que implica no solo una información teórica actualizada y una orientación metodológica adecuada, sino sobre todo la capacidad de reciclarse, siguiendo de cerca las discusiones en el área.

La cuestión metodológica en el campo de la enseñanza/ aprendizaje de LE, ha ido creciendo, conquistando espacios en las discusiones académicas, no solamente dentro de las Teorías de la Comunicación o en las Teorías Cognitivas, sino en las Ciências del Lenguaje, entre las cuales se distingue la Lingüística Aplicada. De esta forma se discuten hipótesis, presupuestos teóricos, etnografía y toda clase de aplicación de principios científicos con el objetivo de aprimorar esta actividad para hacerla cada vez más eficaz.

Las sociedades contemporáneas, a diferencia de algunas décadas atrás, atribuyen valor a la diversidad, como una forma de enfrentar una concepción hegemónica. Así, en el campo educativo se fomenta y divulga la enseñanza de una variedad de lenguas, a punto de haberse convertido hoy en uno de los mercados, editoriales y pedagógicos, más pujantes. Pero por otra parte, sería exagerado imaginar que se pueda alcanzar un bilingüismo ideal única y exclusivamente a través de la enseñanza formal. La tarea educativa racional prevee que se pueda proporcionar la capacidad de realizar prácticas sociales y discursivas determinadas en más de una lengua, es decir, que se pueda, por ejemplo, leer en lenguas diferentes de la materna determinados tipos de textos que las actividades profesionales exigen, escuchar una conferencia y poder intervenir o atender llamadas internacionales, firmar contratos concientes de las obligaciones que se están asumiendo. Conversar, interaccionar en fin, en la medida de las necesidades sin que por eso no se aspire a ir mejorando y aprimorando las habilidades en las distintas lenguas escogidas.

A principio, parece redundante definir los objetivos de cualquier programa de LE como el desarrollo de las cuatro habilidades. Todo curso, curriculum o programa tendrá diseñados estos objetivos terminales para sus usuarios, cualquiera que sea su orientación filosófica. Las diferencias que distinguen un programa de otro residen precisamente en la cuestión metodológica.

El concepto de metodología se define como una jerarquización de tareas, es decir, lo que tipifica una concepción metodológica no son las tareas pedagógicas en sí, sino los criterios de prioridad que se les atribuye. Así, más que la naturaleza de las actividades, lo que caracteriza el método es el momento de programarlas y el modo de ejecutarlas. Para describir

los enfoques metodológicos sería necesario precisar en primer lugar, la jerarquía de las actividades y por último, la posición de esta actividad en la secuencia de aprendizaje.

Si los objetivos generales son compartidos por todos los tipos de programas, cada uno tiene una forma de delinear lo que entiende por saber una lengua en las diversas etapas por las que pasa en el proceso de aprendizaje, lo que cada individuo puede hacer en ese mismo proceso y con que grado de competencia resolver sus necesidades. De esta forma, el concepto de proficiencia es el principio organizador de la estructura metodológica.

Por otro lado, el sentido común atribuye una relación de causa~efecto a la relación enseñanza y aprendizaje en el espacio y el tiempo de la sala de clase. En el caso de las LEs, se puede afirmar que existen diferentes perspectivas y lugares para ver esta cuestión. Por ejemplo, desde la perspectiva de quien aprende, cuando se discute lo que es saber una lengua, la respuesta es de una relativa complejidad por que este saber guarda relación proporcional con lo que se puede hacer con ella.

A principio, no podemos referirnos a metodología, cualquiera que sea, sin llevar en cuenta los presupuestos que la sustentan. En ese sentido, cualquier diseño didáctico en el campo de la enseñanza de lenguas - tanto materna (L1) como segundas (L2/LE) - establece sus bases en función de lo que se entiende por lengua así como aquello que se puede enseñar/aprender, además cada una de estas cuestiones tiene una trayectoria que varía a lo largo de la historia.

El hecho de presentar una visión histórica no significa que aquello que circulaba como concepción de lengua o de aprendizaje, por ejemplo, en el siglo XIX o en la década de 50 del siglo XX, no se encuentre todavía en manuales didácticos o en nuestras propias prácticas pedagógicas. Por que la historia no es lineal y hay momentos marcantes que suelen perdurar precisamente por soluciones que tuvieron mucho éxito y se incorporaron al sentido común.

¿Por qué - por lo menos en lengua española - la idea de gramática aparece relacionada siempre con lengua? Aunque esto no sea totalmente verdad, en el sentido que si preguntamos a cualquier persona, independiente de la lengua ¿qué es saber una lengua? una gran mayoría dirá que es saber~conocer~dominar la gramática. Esto constituye una pista para entender que la noción de gramática hace parte del sentido común y circula aún en los sectores iletrados de una sociedad. Al mismo tiempo, hay lenguas que históricamente han desarrollado más esta representación. En la Europa renacentista el castellano, como se conoce la lengua española desde entonces es una de las que mayor producción descriptiva-normativa tiene.

No solo en lengua española, en otras lenguas indo-europeas, uno de los tópicos más discutidos en el ámbito educativo ha sido, es y será siempre la función de la gramática, de manera a constituirse en una tradición. En el diseño de los materiales, en la planificación, en la sala de clase, en relación al desarrollo de las habilidades del aprendiz. Tanto en L1 como en LE/L2. Pero podría parecer polémico cuando la discusión de que lengua enseñar, comienza a esbozar un perfil cuyas bases se fundamentan en el uso. En la reformulación del modelo de proficiencia comunicativa, algunos autores proponen el modelo de competencia lingüística como uno de los componentes de la proficiencia comunicativa y al hacerlo, se relativiza la dimensión de la cuestión gramatical que en la tradición de enseñanza de lenguas ha constituido si no su único, al menos el principal foco.

Cuando un profesor de lengua extranjera pasa a ejercer su actividad encuentra en el mercado editorial una miscelánea metodológica de orientaciones variadas en su formación, en el material didáctico. Esta variedad no siempre se presenta de forma unívoca, es decir, hay

tendencias heterodoxas, pero en todas estas formas aparece un espacio dedicado a la información gramatical encuadrado en la perspectiva metodológica que lo sustenta..

Por otro lado, retomando la perspectiva de quien aprende, cuando se discute lo que es saber una lengua, la respuesta es de una relativa complejidad por que este saber guarda relación proporcional con lo que se puede hacer con ella. Así, es necesario distinguir, de un lado, la naturaleza de la información sistémica sobre la lengua y, de otro, la relación de este saber con los objetivos pedagógicos diseñados para cada caso. Cuando se discuten las bases metodológicas procesuales de enseñanza de L2/LE, concebida la lengua en uso, implica una perspectiva funcional de la misma; la cuestión a definir es la naturaleza de los presupuestos teóricos de esta propuesta frente a la tradición en que, en el caso de la enseñanza de lengua española, se insiere.

Corriendo el riesgo de ser simplista, el cuadro a seguir permite visualizar en secuencia las relaciones que guardan las propuestas metodológicas con el concepto de lengua que las sustentan, las muestras de lengua que se presentan como legítimas, los principios de aprendizaje y los procedimientos didácticos prioritarios que se aplican en sala de clase.

Metodología	Lengua	Muestras	Aprendizaje	Didáctica
Gramática traducción	normativa	literatura erudita	traduciendo	análisis sintáctico
Directo	estructura	diálogos escritos	repitiendo	completar estructuras
Audio-visual	Estructura	diálogos grabados	Repitiendo	escuchar/imitar
Contrastivo	estructura	constituyentes oracionales	contrastando	diferencias L1/LE
Cognitivo	sistema	oraciones completas	por reglas	deductiva
Comunicativo	uso	'reales'	situaciones comunicativas	Imitación de uso
Interaccional	variación	prácticas sociales	contextual	tipología textual

El cuadro coloca en evidencia una ruptura del primer tipo metodológico al resto de ellos. De una postura normativa se pasa a asimilar los conceptos de las ciencias del lenguaje que predominan desde la década de los años 50 del siglo XX, el estructuralismo que circula durante un largo período que corresponde a los cuatro tipos metodológicos subsecuentes. Después, los principios cognitivistas y por último, los principios funcionalistas que desembocan en el interaccionismo dialogan con una serie de conceptos de la sociolingüística y la pragmática. Sin embargo, es importante insistir que el cuadro es una idealización de propuestas metodológicas que opera en contextos complejos, por lo tanto la conducta del profesor atraviesa fragmentadamente casi todos estos horizontes metodológicos .

Paralelamente a este marco, hay que tener en cuenta que existen subyacentes hipótesis sobre aprendizaje de L2 que también hacen parte del ‘paquete’ metodológico y que están más directamente relacionadas al desarrollo de las prácticas didácticas. Las más destacadas son:

Identidad L1~L2. Se aprende la LE/L2 de la misma forma que la L1. Por eso la secuencia pedagógica al presentar imágenes y prohibir el acceso a la lengua escrita: oír primero y solo después de memorizar la secuencia fónica a fuerza de repetir, se puede leer el texto, reproduce lo que se supone que ha sido el proceso en L1. Desarrollar la oralidad y posteriormente la fase de letramiento.

Igualmente es radical con la traducción. Supone que el aprendiz es una tábula rasa, por eso se elimina la ‘presencia’ de la lengua materna como si el aprendiz pudiera reorganizar su experiencia a partir de cero.

Contrastiva $L1 \neq L2$. Se aprende la LE/L2 de manera diferente a la L1. La L1 está presente e ‘interfiere’ en la forma de procesar la construcción y apropiación de las reglas en L2; eso explica los errores que a principio son consecuencia de las transferencias sistémicas de reglas fonológicas, sintácticas, léxicas etc... en la L2. El trabajo pedagógico consiste en perseguir estos errores y corregirlos porque se concibe el aprendiz como una especie de clon del nativo.

Interlengua. Consiste en la formación de reglas aproximativas entre L1 & L2. De cierta forma está relacionada a la anterior, pero más elaborada, reconoce el lugar preponderante de la L1 pero introduce reglas formales más sistemáticas, no elementos aislados como en la perspectiva anterior. Tiene como subyacente la concepción de lengua como sistema.

Cognitiva. El aprendiz es portador de un conocimiento que constituye el punto de partida del aprendizaje. El acervo de conocimientos, no solo se refiere al conocimiento sistémico sino al conocimiento de mundo, de reglas sociales que hacen parte del bagaje que debe ser considerado en el aprendizaje. Todas las tareas deben ser significativas, es decir, deben tener sentido para que la memoria las guarde.

Sociointeraccional. El proceso de conocimiento y de uso lingüístico se construye socialmente.

La enseñanza debe apoyarse en lo que el alumno sabe. Sus conocimientos sistémicos, tipo gramatical, su conocimiento de mundo, de organización textual. Uno de los procesos centrales del aprendizaje se basa en el conocimiento del alumno: la proyección de conocimientos que ya posee en el conocimiento nuevo, en la tentativa de aproximarse a lo que va a aprender. Aprendizaje como construcción de conocimiento compartido.

Así, es necesario distinguir, de un lado, la naturaleza de la información sobre la lengua y, de otro, la relación de este saber con los objetivos pedagógicos diseñados para cada caso. Cuando se discuten las bases metodológicas procesuales de enseñanza de L2/LE, concebida la lengua en uso, implica una perspectiva funcional de la misma; la cuestión a definir es la naturaleza de los presupuestos teóricos de esta propuesta frente a la tradición en que, en el caso de la enseñanza de lengua española, se insiere.

Para discutir la especificidad en el caso de la lengua española, el otro tópico de esta exposición, podemos pensar en un principio más general que engloba las relaciones L1~L2/LE. Una primera cuestión en el caso específico del portugués (L1) y el español (LE) se refiere a las similitudes tipológicas y sistémicas que hacen suponer ciertas facilidades en el proceso de aprendizaje. En lo que se refiere al discurso escrito, se puede observar que en la comprensión lectora, la mayoría de los problemas con los que un aprendiz (LE) se enfrenta son de naturaleza bastante similares a los que se enfrenta un nativo con el registro escrito de

su L1; problemas estos que serán tanto mayores dependiendo del interés, del conocimiento del tópico o del desarrollo de sus habilidades en las estrategias de lectura. Sin embargo, las habilidades productivas tienen otras implicaciones y específicamente, en el registro escrito la cuestión es más compleja incluso en L1.

También debe llevarse en cuenta las formas discursivas - en una u otra lengua - es decir, un aprendiz puede ser más habilidoso en una narrativa que en un texto argumentativo de naturaleza académica; si la narrativa es en 1ª persona, puede requerir menos esfuerzo que una en 3ª persona. Siguiendo este presupuesto, el ensayo, punto crucial en los programas de enseñanza universitaria, tanto en L1 como en LE, requiere operaciones más complejas porque además de cuidar la forma de dicho texto, el alumno debe lograr integrar y organizar lo que pretende exponer.

Si bien la "transparencia" que el español (LE) puede ofrecer a los hablantes de portugués produce una cierta facilidad de comprensión debido a la gran cantidad de cognatos que permiten la elaboración de hipótesis en la construcción del significado con mayor eficacia, en las habilidades productivas - en este caso, la escritura - esta "transparencia" no ofrece las mismas facilidades.

A propósito de la especificidad de la situación de las lenguas portugués brasileño y español, quería presentar dos muestras de producción escrita que presentan problemas a los que estamos habituados pero no siempre tenemos instrumentos de análisis adecuados. Con esto se puede decir que las relaciones L1~L2 deben ser abordadas con instrumentos que trascienden la estructura.

En un trabajo de naturaleza argumentativa y académica, de una disciplina de Historia de la Lengua Española, a la pregunta sobre las hipótesis del cambio lingüístico de la Ley Fonética de Gili Gaya, el alumno abre y cierra su respuesta de la siguiente manera:

Creo que el cambio lingüístico está muy ligado (...). La lengua sufre modificaciones con el pasar del tiempo como todas las otras cosas de la vida, que están siempre en movimiento.

Esa apertura del texto debería servir para indicar que el enunciador obtuvo el conocimiento por inferencia propia, en cambio, por tratarse de una reseña no ha sido él quien observó ni le compete aseverar nada. Sin embargo, el aprendiz usa una fórmula modalizadora como una cualificación de la proposición en 1ª persona. Para formular su conclusión, el alumno desarrolla una pseudo-argumentación en base al "sentido común" en las cuales no hay indicios de que algunas partes del texto provienen de otro discurso.

En el ejemplo siguiente, otra respuesta a la misma pregunta:

Bien, el cambio se debe justamente por el parentesco que hay entre los idiomas. Haciendo una comparación, un paralelismo entre las lenguas cuyo parentesco estaba más próximo por ejemplo lo que ocurrió con el sánscrito, griego, latín, germánico y eslavo. Por pertenecieren con la evolución, a lo pueblo ario.

Para abrir el texto, el alumno recurre a la informalidad, usando un marcador conversacional; una especie de expletivo inaugural. Por otra parte, el uso del modalizador justamente es compatible con el uso de justamente en portugués que se utiliza como otro recurso conversacional porque en la L1 sirve para justificar el tópico en ese registro. Y el uso del causativo se debe...por está destituido de cualquier valor causal.

Así, en los textos expositivos, una de las inadecuaciones que marcan su construcción y que representan serios riesgos para la coherencia está localizada en el registro y en la topología textual. No son ni argumentativos ni siguen las reglas del registro escrito formal. Es decir, las estrategias discursivas están relacionadas a una gramática oral con fuertes rasgos

de informalidad. ¿Dónde podríamos encontrar orientación para analizar y tratar estas cuestiones? ¿En qué manual?

La dependencia de los manuales didácticos impuesta al profesor por la forma de administrar LE tal vez sea responsable por el hecho de confundir método con este tipo de material. Los PCNs discuten esta cuestión, desconstruyendo la idea de que haya un método milagroso. En lugar de eso, debe ponerse más énfasis en la formación del profesor y pensar en términos de una variedad de opciones pedagógicas derivadas de concepciones específicas del lenguaje y del aprendizaje de lenguas, así como considerar las prácticas didácticas en función del saber acumulado en la experiencia.

La legitimidad del lugar del profesor no puede ni debe estar en un único método, en el sentido hegemónico y ortodoxo, sino en sus saberes, y principalmente en su capacidad de actualización, de permanente negociación para construir sus opciones metodológicas en base a una postura crítica.

BIBLIOGRAFIA

- BOSQUE Ignacio & DEMONTE, Violeta (org).1999.Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Real Academia de la Lengua, Espasa: Madrid.
- CANALE, Michael & SWAIN, Merrill 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics.1.
- KLEIN, Wolfgang: Second Language Acquisition. Ed. Cambridge University Press, 1986.
- KRASHEN, Stephen.1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. NewYork: Pergamon Press.
- MORENO, Francisco. 1998. Los aportes de la Sociolingüística a ELE. Reale: Alcalá de Henares.
- OMAGGIO, Alice.1986.Teaching Language in Context. Massachusetts: Ed. Heinle & Heinle.

CONFERENCIA II

AMÉRICA LATINA: DISCURSOS DE LA MODERNIDAD TARDÍA.

Ana Pizarro-Univ.de Santiago - CHILE

Hay un español de España y hay un español de América. En el nuestro, la lengua del colonizador pluralizó sus posibilidades, producto de diferentes historias que luego se hicieron nacionales. La lengua se fue reestructurando, no sólo en sus vocablos, también en su estructura, producto de los efectos de subversión que las culturas de la subalternidad iban produciendo en su movimiento de desajuste y reajuste. Éste iba dinamizando y a la vez dando cuenta de los procesos de negociación cultural de estas culturas nuevas, tensionados por la coexistencia en términos desiguales. El español de origen, entonces, iba a experimentar transformaciones que daban lugar a la emergencia de las diversas formas de esa lengua en América, con vida propia, ligada a los avatares de una historia y una cultura diferentes. Con esto iba a enriquecer el espectro de la lengua: la modernidad de la lengua expresaría la modernidad de la cultura.

En el siglo XX, la cultura de América Latina — y en este concepto no hablo solamente de la América hispana, sino también de la lusoamericana, del Caribe y de los latinos en los Estados Unidos, otra forma, ahora extra-territorial, en la evolución de nuestra lengua y nuestra cultura — observa dos momentos: una modernidad temprana y una modernidad tardía. La modernidad temprana se extiende desde fines del S. XVIII, con el ingreso del pensamiento iluminista en el continente. Su momento de cierre se da alrededor de los años 60 del siglo XX, en donde la lengua y la cultura se expresan con voz propia a partir, ya desde comienzos del siglo, de la generación de modelos propios. Ahora, con la narrativa de los años 60, esos modos iban a internacionalizarse y a constituirse en los soportes de otras literaturas, como es el caso de la naciente novela africana, por ejemplo.

Las formas que expresan la modernidad tardía en América Latina – tardía en relación con las formas tempranas de la modernidad en el continente - se concretan en una variedad discursiva que pone en evidencia la gran transformación de los imaginarios sociales desde alrededor de los años setenta del siglo XX.

Como sabemos, la gran apertura se da en los años sesenta a nivel latinoamericano y a nivel internacional está pautada, a nivel histórico, por las luchas por los Derechos Civiles en los Estados Unidos así como la reacción masiva en contra de la guerra de Vietnam, por las luchas por la descolonización en Africa, así como el creciente movimiento de masas en América Latina en donde han quedado como íconos los Proyectos de la Revolución Cubana, la imagen del Che, el triunfo de Allende en Chile en los setenta, así como otros movimientos sociales del continente. A nivel de los imaginarios y de la creación cultural esa apertura marcó un cuestionamiento y una confianza al mismo tiempo en el universo intelectual, una afirmación de lo que entonces se llamaba “búsqueda de identidad”, en una ingenua percepción de que lo que se buscaba estaba allí de una vez y para siempre y sólo era necesario encontrarlo. Esa era la tarea de los escritores, los artistas, los intelectuales. El llamado boom de la narrativa dio, en este sentido, pasos que nos obligaron a pensar más las diferencias de esa concepción de la identidad como unidad. Son años en que tanteábamos una búsqueda intentando entender al mismo tiempo lo que buscábamos en un proceso que se clarificaba en su mismo movimiento.

Los grandes vuelcos históricos de reacción a esta apertura no se dejaron esperar. En América Latina el paso a la modernidad tardía está marcada por la serie de golpes militares que desde los años sesenta, en Brasil se extienden luego por todo el Cono Sur y generan la situación de horror que aún hoy está quedando al descubierto. Es el mismo instante en que se inicia y expande en una dimensión inusitada la gran revolución de las comunicaciones a nivel internacional, con Silicón Valley, a fines de los setenta en los Estados Unidos. En América Latina entra con prontitud y en forma muy irregular dependiendo de los lugares y sectores sociales. Se produce también en ese momento la caída del muro, que significa la ruptura de las utopías concretas que importantes sectores habían puesto en el campo socialista y quedábamos así en un mundo unipolar con un poder desmedido.

América Latina vivió este tránsito de manera diferente a lo que lo vivieron los sectores desarrollados del mundo internacional. En Europa y los Estados Unidos con sus variantes, las sociedades producto de la colonización comenzaron a emigrar hacia el norte y a mezclarse con las culturas de la dominación, generando diferentes formas de relación. En Europa y Estados Unidos se descubrió la experiencia del mestizaje posible y la experiencia no gustó, apareció como amenazadora, destructiva de una eventual “pureza” cultural adquirida. Estas culturas del desalojo serían entonces llamadas “étnicas”, es decir, ligadas al origen – ab-orígenes - , a la etnia, culturas bárbaras. En América Latina, la experiencia de la mezcla cultural no era nueva: fue un fenómeno constitutivo de la cultura y fue la experiencia de siempre, incluso de los sectores más europeizados. No era una experiencia nueva para nosotros, sólo cambiaba el lugar de origen de los migrantes, antes europeos, italianos, españoles, alemanes que huían de las crisis económicas de fines del siglo XIX; migrantes hoy provenientes de distintos países más excluidos, del mismo continente, colombianos en Venezuela, peruanos en Chile, bolivianos en la Argentina.

Por otra parte hay fenómenos que son propios de América Latina en este período, desgraciadamente propios, como son las dictaduras militares por una parte, el narcotráfico por otra. Ambas tienen su expresión en el discurso literario. El primero en los inicios se evidencia con la forma testimonial que luego se va convirtiendo en ficción, como en la desgarradora novela de la argentino- colombiana Marta Traba *Conversación al Sur* en los setenta o la narrativa de Carlos Cerda en Chile, entre tantas otras. El tema en muchas novelas es tangencial, pero se trata de una presencia ineludible en todos los géneros en el Cono Sur durante estas décadas. Otras formas, como las producidas por Juan Luís Martínez en Chile, irían a incorporar la impronta histórica en términos de una nueva percepción de las coordenadas espacio-temporales. Otro fenómeno que adquiere caracteres significativos es la literatura de mujeres en tanto fenómeno masivo. Tanto en poesía y teatro, pero sobre todo en narrativa hay un surgimiento importante de voces femeninas en distintos lugares del continente. Bastaría con pensar en el caso del Caribe con nombres como Ana Lydia Vega, Maryse Condé, Jamaica Kincaid, Magali García Ramis, Nancy Morejón, Edwige Danticat, Simone Schwarz-Bart.

En el ámbito de géneros en incorporación al espacio social en este período que se abre está la narrativa homoerótica con un fenómeno también masivo en algunos casos como es el de Pedro Lemebel en Chile, por ejemplo, en su dimensión propia de crítica política, sus crónicas (*Loco Afán. Crónicas del sidario*, de 1996) y la novela *Tengo miedo torero*. La poesía, en este país da cuenta, con nombres señeros como los de Juan Luís Martínez, ya señalado, o Raúl Zurita, en especial en *Anteparaíso* de un universo tensionado en su fragmentación, animado por una visualidad nueva y también por nuevas percepciones del enigma.

Las sociedades indígenas, antes orientadas hacia reivindicaciones en torno a la recuperación de sus tierras, hoy han ampliado su discurso hacia otros ámbitos: la exigencia del respeto a la diferencia, a la educación bilingüe. Ellas se manifiestan directamente a través de las nuevas posibilidades que entregan los medios, se incorporan al conocimiento tecnológico, se organizan en un diálogo internacional y se reúnen en Washington o Europa, en los lugares en donde sus voces deben ser escuchadas. Los nuevos profesionales indígenas, en general abogados o profesores dan a conocer en Chile su voz y su cultura. Hoy un grupo interesante de poetas mapuche configuran una parte importante de la producción literaria nacional: Elicura Chihuailaf o Jaime Huenún son nombres de poetas que los niños chilenos comienzan a conocer y respetar.

Así, como éstos otros nuevos fenómenos son posibles de observar en esta modernidad latinoamericana tardía: se trata del surgimiento de una escritura ligada a las necesidades de la comunicación masiva, que, incorporando algunos logros de la narrativa de los sesenta en el continente, los articula con elementos propios del best seller, generando así un tipo de escritura de fuerte interlocución con el público, en su baja densidad estética. Literatura de entretenimiento, cercana al kitsch y a los tics de la novela rosa, así como a las telenovelas. Es el caso de Isabel Allende, de Marcela Serrano, de Laura Esquivel. Este tipo de narrativa genera equívocos y tensiona el paradigma estético al sustituirlo por mecanismos de entretenimiento y de gran difusión.

La crítica latinoamericana también ha dado un vuelco importantísimo en estas décadas y merecería un estudio aparte, como cada uno de los ítems que he ido señalando.

Me gustaría solamente hacer algunas observaciones más en detalle sobre uno de los discursos que emergen de América Latina en esta modernidad tardía. Se trata del discurso ligado al fenómeno del narcotráfico, la escritura de la droga, al que me aproximaré en las páginas que siguen, focalizando esta observación en el área amazónica.

La escritura de la droga

Los empresarios del caucho, como la inicial industria del garimpo en la zona brasilera en la década del 80, derivaron a la droga en la desesperanzada situación de la crisis de la agricultura que se inició en los años 70. Fue la solución para la sobrevivencia, que incorporaba en 1989 cerca de cuarenta mil hombres. Se instalaron en ese período en Rondônia en la zona del Rio Madeira, en un momento de la fiebre del oro. Como en otros casos — el de la Serra Pelada, por ejemplo — la “bullá”, como se le llama en Venezuela al descubrimiento súbito de yacimientos auríferos o diamantíferos, atrajo un sinnúmero de inmigrantes. Lo específico de esta situación es que se trató de inmigrantes de un nivel social poco comparable a situaciones anteriores, ya que no provenían del mundo rural. Había entre ellos gente de sectores de clase media urbana, a veces profesionales, lo que dio un carácter especial a la situación. Fue especial ya que, en la crisis posterior del garimpo, ellos se constituyeron en personas calificadas en las actividades del narcotráfico. Porque los mismos grupos de poder que se habían entronizado con el garimpo en la extracción y comercialización del oro se reconvirtieron ahora al sistema del tráfico de psicotrópicos. Las mafias que habían sustentado el trabajo en la búsqueda del oro de los garimpeiros fueron las mismas que ahora organizaban el tráfico de drogas. Como señala con ironía un escritor del área, “los

pichicateros florecían sobre la sociedad con el vigor de las vegetaciones que invaden las ruinas precolombinas”¹.

El trabajo artesanal de los garimpeiros, que usaban balsas y equipos mal mantenidos para sumergirse a buscar en el lecho del río, protegidos por mangueras que muchas veces se enredaban y rompían entre los troncos acarreados por las aguas y otras por simple utilización excesiva, les llevaba muchas veces al uso de cocaína para soportar la situación. El garimpo así dio paso, con su misma forma de organización, al comercio de los estupefacientes. Este se convertía en el nuevo salvavidas de la región.

El tráfico es la nueva forma en que se desenvuelve la rutina diaria. Crea situaciones de excepción, propias de ese paso invisible entre lo real y lo fantástico que ha caracterizado una parte de la literatura del continente y de esta región tropical en particular durante varias décadas.

Como en muchas otras situaciones, realidad y ficción no tienen fronteras reconocibles., si no es por mecanismos de distanciamiento narrativo, como en el caso de algunos escritores del área que rodea la Amazonía. Del siguiente modo percibe el cambio un escritor boliviano del Oriente, aquel espacio que en los países andinos es considerado siempre de menor importancia y visto como *el otro país* del país. Un lugar que de hecho se expresa como una cultura diferente, ligada ya no al mundo “serrano”, es decir andino, tan despreciado en los pueblos de las áreas amazónicas del llano, sino como la cultura de los “chunchos”, como se llama con desdén a los indígenas de estas áreas, en un enfrentamiento de miradas en donde cada cual ejerce una forma de discriminación.

Nos acercamos al texto del narrador boliviano José W. Montes Venucci que en 1987 premió Casa de las Américas, en Cuba, desarrollando su relato ficcional en el marco de una Bolivia exasperada por el narcotráfico y la hiperinflación. Este texto expresa con distancia e ironía el cambio que el narrador observa en su pueblo con el surgimiento de la cultura del narcotráfico, desde una situación de enunciación externa e irónica, en donde la transformación de la cotidianeidad es relato de calidad estética mayor, aunque se distancia de estructuras narrativas posteriores en donde la violencia expresada en subversión del lenguaje golpea con certeza, creando una variante del género narrativo. En este caso es importante más bien la situación y la perspectiva en que el narrador desarrolla su discurso:

Hoy nadie concibe a su prójimo como instrumento de trabajo, reflexionaba Patroclo, nadie crea nuevos métodos de hacer rendir al empleado el máximo desempeño por el menor precio. Ya no existen caballeros capaces de declarar la guerra a otro país para proteger las plantaciones de caucho; se ha perdido el espíritu patriótico. En la actualidad las personas ignoran el enamoramiento entre el producto y el consumidor, la pasión con que se coquetea al público para venderle en mil pesos aquello que cuesta diez. Ese proceso de enriquecimiento exige perseverancia, maña, arte. Y los jóvenes no quieren esforzarse. El santísimo orden del pasado moría. (...) Los productores de cocaína, a los que la prensa llamaba con la detectivesca denominación de narcotraficantes y mi suegro apellidaba con el término criollo de pichicateros, pululaban por la ciudad. Patroclo se quejaba de que apenas asomaba el hocico a la calle, se arriesgaba a perecer bajo las ruedas de sus Mercedes de vidrios ahumados. Los concursos de belleza, antes vencidos por florecitas de viveros tradicionales, hoy daban trofeos a hijas de pichicateros. Los ministros y otras autoridades, cuya misión consistía en cuidar los intereses de la clase culta, desatendían la guardia para dejarse abanicar con

¹ José Wolfgang Montes Vanucci, “Jonás y la ballena Rosada”, en Keith John Richards, *Narrativa del Trópico Boliviano*, Santa Cruz de la Sierra, La hoguera CALC, Bolivia, 2004. p. 81.

cocadólare. Y con todo, los pichicateros no eran ni siquiera gente interesante, eran sujetos sin ni gustos, que calzaban los dientes con oro, compraban avionetas que al día siguiente estrellaban en la selva y pagaban bandas y mariachis para dar serenatas a las amantes en carnaval interminable².

Un recurso fundamental de esta forma ficcional, como en otras que veremos más adelante y en especial en textos como *La virgen de los Sicarios*, es el distanciamiento, la mirada transformadora de la obscenidad. El horror, en una construcción verbal que imprime a la interlocución con el lector la cuota necesaria de humor que permite transformar lo insoportable, el dolor en posibilidad de verbalización, lo indecible en expresión. El humor funciona aquí en su recurso de interlocución como una manera de sanación. Y al mismo tiempo como un pasaporte a la posibilidad de comunicar.

La violencia, tanto en Colombia (en donde entre 1985 y 1996 un millón y medio de personas fueron expulsadas de sus hogares y sólo en 1996 treinta y seis mil hogares fueron vaciados por la guerrilla o los paramilitares³) como en otros lugares de América Latina, como Brasil o Venezuela, ha dado lugar a obras ficcionales y no ficcionales que constituyen un cuerpo sólido e importante desde una perspectiva ya no sólo temática, sino también estética. Esta violencia, en gran medida está ligada a la droga, en otros casos no es estrictamente así, y tiene que ver con las guerras internas — paramilitares, guerrilla— pero siempre dice relación con la exclusión de quienes perteneciendo al sistema no forman parte de él y buscan sus modos de articulación por vías posibles. Es por eso que allí no funciona la idea de lo lícito o lo ilícito: se trata de un funcionamiento paralelo a cualquier ética que no sea la del grupo, de un accionar al margen de valores que den sustento a la convivencia de la sociedad puesto que es ella misma la que los ha desplazado de su interior. “La situación de violencia — anota Susana Rotker — pone en suspenso las teorías de las que se dispone: en el caos, el Otro somos todos”. Así, nos encontramos con discursos de crónica o narrativa — los géneros, como veremos, se vuelven en este sentido híbridos — como *La ley de la calle*, de los venezolanos Boris Muñoz y José Roberto Duque que analiza Rotker. Encontrar a jóvenes, siempre potencialmente culpables, en un barrio peligroso equivale a pensar que están asaltando o consumiendo droga. La policía no pregunta antes de disparar. Así, Rotker finaliza:

Quisiera concluir este trabajo con el optimismo de Jorge Castañeda cuando habla del eventual castigo a las élites, quisiera creer que estas representaciones de una realidad apocalíptica abren el camino para un futuro mejor. Pero hoy apenas puedo articular lo que me contestó Boris Muñoz, el coautor de *La ley de la calle*, cuando le pregunté si había sacado algo en claro después de su experiencia en los barrios de Caracas. Lo que comprendió después de sumergirse en la violencia y escribir un libro entero es, literalmente: “Que la vaina está bien jodida”⁴.

En Colombia se trata de una nueva forma de la violencia. Allí, trágicamente, existe una tradición en este sentido. Lo que se llama el período de “la Violencia” se extiende desde el año 1946, propiamente desde del asesinato de Eliecer Gaitán en 1948, hasta 1965, en donde tuvo lugar una guerra civil que duró veinte años y tenía que ver con los enfrentamientos entre conservadores y liberales. Los textos de ese período

² Ídem.

³ Susana Rotker “Insolencias de lo prohibido: periodismo y violencia en los 90”, en Ana Pizarro, *El archipiélago de fronteras externas*, Santiago, Edit. Universidad de Santiago, 2002, p. 168.

⁴ Susana Rotker, id. p 180.

hablan de la violencia que se generó en las áreas rurales y sobre ella hay una vasta bibliografía. De lo que se trata hoy es de otra forma de la violencia: la desatada por el narcotráfico y en especial a partir de los años 90 del siglo pasado. En este caso, se trata de la violencia urbana. Es allí en donde queda mayormente en evidencia aún cuando el campo es también un escenario de ella. Como un trágico ejemplo, campesinos bajo el umbral de la miseria piensan que el futuro de sus hijos está en entregarlos a la guerrilla, ligada al narcotráfico, y hoy se intenta, a través de creativos espacios radiales, de transmitir la información real, “de convertir la muerte en vida”, como me señalaba una fuente. Hay por lo tanto dos tipos de narrativa diferentes, que ponen en escena a estas dos formas de la violencia. La primera se extiende desde *Ciudad enloquecida*, de 1951, o *Las memorias del odio*, de 1953, hasta la obra de Mejía Vallejo, Jorge Zalamea o Gabriel García Márquez⁵.y produce más de setenta novelas, desde el puro realismo que delatan los nombres hasta búsquedas estéticas de mayor refinamiento. La segunda es la actual.

Los textos de la “narcoviencia” se instalan en el caos ciudadano y se introducen en los meandros de las ciudades desbordadas por las migraciones que son el producto de la guerra, de la exclusión, de formas de vida que no han tenido una situación similar en la historia de violencia del país para cifrar la realidad de otro modo, para construir imaginarios torpedeados por la persistente obscenidad de una realidad que los acosa. En Colombia el texto paradigmático es *La virgen de los sicarios*⁶, al que ya hemos aludido. Su autor, el escritor, biólogo y cineasta Fernando Vallejo, es oriundo de Medellín, justamente uno de los centros del desajuste urbano producido por el narcotráfico. En torno a un eje narrativo que estructura la relación amorosa de un viejo gramático y un sicario, el texto desborda la vida de esta otra ciudad, ahora la de los “desocupados” de los carteles luego de la muerte de Pablo Escobar. El relato está vehiculizado por un narrador ilustrado, académico diríamos, con formación de gramático, llevado de la mano a este mundo que narra con una cierta distancia. Aquí hay todo un tema adicional, que no vamos a desarrollar porque no nos corresponde en este trabajo, pero que tiene que ver con la gran metáfora de Colombia con su construcción identitaria de nación en torno a la “pureza” del lenguaje. Sin embargo este narrador externo, que utiliza incluso citas en latín, está incorporado con una mirada casi neutra en la dislocación de la vida, en la relatividad de los valores, en un universo en donde amor y hedonismo en un medio de extrema violencia se solapan, se traslapan, se suplantán:

Fernando Vallejo no escribe: deja que la ciudad hable a través suyo, Medellín es otro personaje, la muerte es otro personaje, el sida es otro personaje (...). En ella [la novela] se desmorona la ideología, se tumban grandes murallones de conciencia, se difumina el paradigma religioso⁷.

Los sicarios, sabemos, pertenecen al último eslabón ejecutor de la jerarquía en el sistema del crimen organizado. Se identifica con tres escapularios de María Auxiliadora, pero se identifica en realidad por su relación con el amor y la muerte. El amor a la madre, por ejemplo, para quien arriesga la vida por un refrigerador, a un ser querido otro en donde funcionan los sentimientos de ternura de cualquier ser humano.

⁵ Aileen El-Kadi, “La Virgen de los Sicarios y una gramática del caos”, *Espectáculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero35/vsicario.html>

⁶ Alfaguara, 1998.

⁷ Winston Morales Chaparro, “La Virgen de los sicarios o la ciudad como no ficción”, *El Abedul*, [elabedul.net/documentos/Temas/Literatura/La Virgen de los sicarios.pdf](http://elabedul.net/documentos/Temas/Literatura/La_Virgen_de_los_sicarios.pdf). 15/06/07

Es un adolescente, casi un niño, doce o trece años que ha nacido y sigue el movimiento de la vida de los barrios pobres de Medellín, incorporándose al narcotráfico como asesino a sueldo. Esta adolescencia vinculada al poder del narcotráfico, al crimen, a las armas, a la corrupción, está también en las favelas de Río de Janeiro. Allí forma parte del grupo que domina la favela como una economía y un sistema de poder paralelo y se relaciona con la población ejerciendo, como lo expresan en entrevista sus mismos miembros, el papel que no ejerce allí el estado, es decir, asegurando la escuela, los medicamentos, los funerales de los pobladores. Pertenecer al grupo es constituirse en líder admirado, es tener muchachas incondicionalmente, es acceder al placer con facilidad, es manejar poder frente a la sociedad, es saber que su cargo es ampliamente admirado y que una vez que muera habrá todo un grupo de postulantes a él. *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, es una expresión de esta realidad en Río.

Según plantea una crítica:

Además de formar parte de la vida social y política de Colombia, los sicarios constituyen también, como los cowboys del Oeste norteamericano o los samurai japoneses, una mitología fraguada por la literatura, el cine, la música, el periodismo, la fantasía popular⁸.

Un video reciente⁹ nos pone sin embargo frente a la realidad del mito. En este documento se entrevista a los muchachos de la droga, a los jefes de ella en las favelas, a los habitantes de ellas, a los policías que entran a enfrentarlos. Hemos examinado las opiniones de los dos primeros. Los habitantes de las favelas se sienten protegidos y tienden a callar. El policía dice que esto es una guerra, pero que a diferencia de las demás, él vuelve a dormir a su casa todas las noches para luego volver a ella en las mañanas. Es una guerra cotidiana que no tiene salida¹⁰. En su novela *Cidade de Deus*, el escritor Paulo Lins expone la evolución histórica de las favelas y su imagen desde los años 1960 hasta los 1990 a partir del desarrollo de tres personajes que estructuran las tres partes de una narración caudalosa, en donde se organizan rizomáticamente cientos de historias. Habiendo desarrollado su trabajo luego de haber vivido parte de su infancia y adolescencia allí, así como después de haber realizado un trabajo antropológico sobre la criminalidad en los sectores pobres de Río, Lins expone, en una entrevista:

Las favelas, sobre todo las mayores, al crecer y al albergar el poder del narcotráfico se hicieron más violentas y perdieron su antiguo romanticismo de lugar pobre pero de creatividad, donde habían nacido la samba y la capoeira y donde habitaban las preciosas mulatas. Ahora la violencia de la favela ha bajado a la ciudad, se enfrenta a las élites ricas, paraliza la urbe y está mejor armada que la policía y que el mismo ejército. Ahora las favelas crean terror y muerte¹¹.

⁸ Ailee El-Kadi cit.

⁹ *Noticia de una guerra particular*, de Joao Moreira Salles, en Brasil.

¹⁰ Tuvimos la oportunidad de participar, en el Museo de Niteroi, en una proyección de este video y a una conversación posterior con un grupo de muchachos y muchachas de las favelas. El mayor debe haber tenido dieciséis años dos chicas de 12 o 13 años estaban embarazadas. En primer lugar no me pareció que ellos tuvieran mayor interés en lo que estaban viendo: simplemente era su vida cotidiana. Se movían, conversaban, se reían durante la proyección. Luego de la proyección, en la discusión, el tallerista que llevaba la relación con ellos, les preguntó qué peligros veían ellos en esto que acababan de ver. Pensé que alguno plantearía el problema de caer en la droga, pero era un pensamiento ingenuo de mi parte. La respuesta general frente al peligro que ellos veían era “Que me llegue una bala perdida”.

¹¹ Juan Arias, “La poesía da miedo a los adultos por su carga de verdad. Entrevista: el cronista de las favelas Paulo Lins” (26/07/2003) *Babelia*. ELPAIS.com

Lo que nos interesa respecto de estos textos visuales, escritos, orales es el modo en que ellos han llegado a tensionar los géneros. En el caso de la novela, el género se tensiona hasta la exasperación, hasta el punto de generar una explosión interna en la estructura de la narración. Esta realidad sórdida, concupiscente, odiosa, se incrusta, golpea a la ficción generando un híbrido de ficción y crónica, del mismo modo como se tensiona internamente la dualidad muerte y vida. Quienes escriben lo hacen desde otro foco, en relación por ejemplo a la violencia que se narraba en el período de la ruralidad. La ficción-crónica urbana se escribe, afirma Susana Rotker, desde dos situaciones de enunciación: la de “víctima en potencia”, ese nuevo sujeto social en que nos hemos ido convirtiendo todos; y luego, la que se alza desde el otro lado, desde el interior mismo de quien ha entrado al conocimiento del medio y habla desde él. Tal es el caso de Paulo Lins, por ejemplo, quien, surgido de la misma favela sobre la que escribe, *Cidade de Deus*, se desliza entre la crónica — y el conocimiento antropológico — y el relato ficcional que lo estructura, en una narración que articula horror y poesía. Por esa misma situación de quien enuncia, que habla desde dentro, el universo marcado por esta violencia es tan fuerte, y más allá de la focalización de un narrador, se transforma en *la voz*, se superpone, lo desborda en la percepción del lector.

Por otra parte, el devenir del relato es otro. Estamos lejos del tiempo pausado de los acontecimientos. Aquí éstos se acumulan también hasta la exasperación. No es vano el que los dos relatos icónicos de estos temas hayan sido llevados al cine: el tiempo de la narración es cinematográfico, por momentos con andadura de videoclip, en donde se suceden vertiginosamente las elipsis y las acciones sin respiro que son por ejemplo las muertes sucesivas.

La narración estética ligada al narcotráfico es un tema que observamos en los bordes urbanos de la Amazonía, hasta donde tenemos información, y constituye una de las formas en que los imaginarios del área perciben el tema, un tema que abarca espacios amplios del lugar y que también lo desborda ampliamente.

Observamos de este modo cómo la modernidad tardía en América Latina genera sus lenguajes específicos. Expresiones de una cultura ligadas a una historia de violencia y reivindicación que al mismo tiempo hace emerger formas alternativas de la lengua.

Descentramientos y fragmentaciones, tensiones y desplazamientos, la modernidad tardía en América Latina pone en evidencia la exasperada tensión de las sociedades de la periferia en una instantánea que quién sabe si no forma parte, y seguramente es así, de una instancia más en el proceso de acomodo y reacomodo, de estructuración, desestructuración y reestructuración de culturas que experimentan en permanencia una agónica lucha por su constitución a partir de la subalternidad.

CONFERENCIA III

LA ESCRITURA EN ELE: ENFOQUES Y RECURSOS PRÁCTICOS¹²

Daniel Cassany –Univ. Pompeu Fabra-Barcelona, España

Presentación

Agradezco a AMPLE y a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil la invitación para impartir esta ponencia en el *XII Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Es realmente un honor y un placer y espero poder corresponder con una exposición que despierte interés y que nos ayude a todos, docentes e investigadores brasileños, españoles e hispanos, a construir puentes de diálogo y colaboración en una empresa que es común para todos.

El propósito de esta intervención es esbozar algunos aspectos de la concepción que tenemos hoy sobre la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita en el contexto de la educación en L2 —y específicamente del español como lengua extranjera o como segunda lengua. Considerando que este es un campo interdisciplinar, en el que inciden tanto las investigaciones teóricas o básicas de las ciencias del lenguaje, la psicología y la antropología como las aportaciones más aplicadas o prácticas de la pedagogía o la didáctica, mi aproximación destacará algunas de las aportaciones procedentes de estos campos, así como los puntos de interés que se plantean hoy en la investigación de la escritura en L2, además de aportar algunas reflexiones personales al respecto.

La forma en que hoy un docente de español para extranjeros se plantea las tareas de producción escrita en el aula no tiene nada que ver con los métodos y las concepciones que teníamos hace solo quince o veinte años. Hoy ‘observamos’ las prácticas de escritura en el aula que realizan nuestros alumnos con otra mirada: no se trata solo de una ‘técnica mecánica’, una ‘herramienta de memorización’ o incluso de una ‘destreza comunicativa’, sino de una tarea cognitiva, sociocultural y lingüística compleja, que desarrolla diferentes funciones y que contribuye de manera decisiva a desarrollar la adquisición de la lengua meta. Este es el sentido del título de esta conferencia, “La escritura en ELE: enfoques y recursos prácticos”, que apela a esta diversidad de miradas y aportaciones.

1. Tres enfoques básicos

A partir del axioma básico de que leer es *comprender un significado* (y no decodificar unas palabras, oralizar unos signos gráficos o entonar de manera adecuada una oración escrita), podemos distinguir tres concepciones básicas de la comprensión y la producción de escritos, según cuál sea el procedimiento de obtención del significado que consideremos prioritario o más relevante —tal como muestran los tres siguientes dibujos:

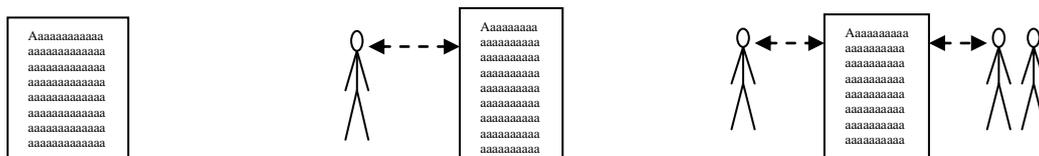
Dimensión lingüística

Dimensión psicolingüística

Dimensión sociocultural

⁰¹ Para la elaboración de este texto he utilizado algunos fragmentos previos, publicados en Cassany 2005a y 2005b, puesto que se trata de dos trabajos que desarrollan los puntos de esta ponencia.

Según la perspectiva estrictamente **lingüística**, el significado se aloja en el



escrito. Leer consiste en recuperar y sumar el valor semántico que aporta cada palabra al texto, de acuerdo con la manera cómo se hayan combinado. El contenido de un escrito proviene de la interacción entre el significado de todas las palabras que lo componen y, por ello, es fundamentalmente único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Varias personas que lean un mismo texto deberían decodificarlo del mismo modo y obtener un mismo significado, el cual debe derivarse de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras aparecidas en el texto. Por ejemplo:

- (1a) *¡Gracias!*
- (2) *¡Es una ciudad bonita!*

Así, 1a es una muestra de agradecimiento que escribe alguien en una tarjeta enviada por correo, y 2 es un juicio de valor sobre la belleza de una población que formula alguien en una carta. De acuerdo con esta concepción, aprender y enseñar a escribir es sobre todo una cuestión lingüística: consiste en dominar las unidades léxicas de un idioma y las diversas reglas que regulan la combinatoria: morfología, sintaxis, organización de los párrafos y de los textos, etc.

Desde un punto de vista más mental, psicológico o **psicolingüístico**, sin embargo, podemos constatar fácilmente que a menudo entendemos cosas que no han estado dichas explícitamente o que el sentido particular que adquieren determinadas expresiones no se corresponde exactamente con su valor semántico, según el diccionario:

- (3) *Soy catalán pero no tacaño.*
- (4) *El taxi tardó bastante. Era viernes y principio de mes.*

Así, en 3 se presupone que el enunciador no es tacaño aunque todos los catalanes lo sean tacaños (puesto que la conjunción *pero* activa este significado). Y en 4 entendemos que el viaje en taxi del protagonista tardó más de lo debido porque el tráfico era muy denso en la ciudad, porque al ser viernes había muchos autos que salían de fin de semana y al ser principio de mes la gente tenía más dinero para salir. En ambos casos, podemos procesar los textos porque el lector-autor aprovecha su conocimiento previo sobre las actitudes de los catalanes y sobre la vida en una ciudad moderna y porque es capaz de hacer y provocar inferencias con el mismo y con las palabras que componen el texto.

Desde el enfoque psicolingüístico, el significado se almacena en la mente del lector y para construirse requiere la utilización de conocimiento que no aporta el escrito. Además del conocimiento de la lengua, se requieren un conjunto importante de procesos cognitivos para manipular las ideas y las unidades lingüísticas. En el caso de la producción de textos, se requieren las habilidades específicas de la composición. Puesto que la escritura no es una habilidad espontánea como el habla, se requieren destrezas específicas que deben ser adquiridas y desarrolladas con la práctica.

Finalmente, desde una dimensión **sociocultural**, si bien no se discute que el significado se construye en la mente del lector, se argumenta que tanto los conocimientos previos que aporta éste como las estrategias cognitivas que emplea tienen origen social: provienen de la comunidad particular a la que pertenece el lector.

Todos nacemos con capacidades biológicas por desarrollar el lenguaje, pero sin datos idiomáticos y culturales concretos, de manera que tanto podemos aprender portugués, español como náualth, según dónde nos eduquemos. Es a partir de la interacción con un entorno cultural concreto que activamos la capacidad lingüística y aprendemos a hablar y a leer en un idioma particular. De manera que, al fin y al cabo, el origen del significado está en la comunidad de hablantes a la que pertenecen el autor y el lector, y no tanto en sus capacidades cognitivas, las cuales son un mecanismo de mediación.

Además, cada comunidad usa las palabras de manera diferente, según la historia particular irreplicable que haya tenido. No es solo que cada comunidad tenga un idioma con una estructura y un léxico diferente; los aspectos discursivos, pragmáticos y socioculturales también varían: la manera de interactuar en una conversación, la retórica que se usa en un escrito, las formas de cortesía, la ironía y el humor, etc. Cada comunidad ha desarrollado sus prácticas tradicionales de conversación y de escritura, que se van perpetuando de una generación a la otra. Fijémonos en los siguientes ejemplos:

(1b) *Gracias!* [dice un cliente al camarero, en el momento de servirle el vino o la sopa, para indicarle que ya tiene bastante]

(1c) *Gracias* [escrito en los botes de basura de un restaurante de comida rápida, para indicar a los clientes que cuando acaben hagan el favor de tirar los desperdicios en la basura y depositar las bandejas encima]

(1d) *Gracias* [iluminado en la pantalla digital de una máquina automática de café, que informa a los usuarios de que ya se ha llenado el vaso de café y que, por lo tanto, se puede retirar]

(1e) *Gracias* [escrito a mano en un papel y puesto en el suelo, delante de un mendigo, con la intención de pedir limosna a los transeúntes]

(1f) *¡Graaaaaaciiiiiaaaaaaaa!* [escrito de este modo en un chat, con valor irónico, para recriminar a alguien una acción reprobable]

En los cinco ejemplos de 1 (b-f) constatamos que un enunciado tan simple como *¡Gracia!*, que según el diccionario es una forma de mostrar agradecimiento, puede usarse con propósitos y contextos muy diversos, como los anteriores. En la comunidad española se dan todas las situaciones anteriores, pero es bastante probable que en otras comunidades *Gracias* se use de modo diferente. Asimismo, una misma expresión puede querer decir cosas distintas, según el valor que cada una comunidad y sus hablantes le otorgue.

En definitiva, para el enfoque sociocultural, aprender a leer y escribir es aprender a participar en las prácticas letradas de una comunidad discursiva de hablantes, que ha configurado una manera particular de utilizar el lenguaje a lo largo de su historia, y que es diferente de la que utilizan el resto de comunidades humanas —aunque compartan el mismo idioma. Desde este punto de vista, aprender a leer y escribir requiere todavía más que adquirir el código escrito y los procesos cognitivos para utilizarlo: requiere tener conocimiento de las formas culturales (retóricas, cortesías, estilísticas) que ha desarrollado la comunidad para cada tipo de uso escrito. En Cassany (2006a) se desarrolla de manera más detallada esta división entre estos tres enfoques.

2. Los géneros discursivos

Uno de los axiomas más relevantes y con más trascendencia didáctica, derivados de las investigaciones socioculturales sobre la escritura es que la producción

escrita no es una actividad homogénea, que involucre unos conocimientos y destrezas únicos, constantes o delimitables, sino que en cada situación se ponen en juego elementos nuevos y variables. Dicho de modo más simple —y poético—, *escribir es un verbo transitivo*: escribimos textos diferentes en contextos particulares y cada una de estas situaciones y de estos discursos impone características específicas a la actividad escritora; así, escribir un soneto, una noticia, una carta, unos apuntes, una entrada en un diario personal, un examen, un sitio en la red, una nota en la agenda electrónica, etc. son tareas notablemente diferentes, que exigen habilidades y conocimientos particulares.

Si bien desde hace décadas se ha estudiado la diversidad discursiva y se han propuesto diferentes unidades para tratarla en los programas y en los materiales de aprendizaje (actos de escritura, tipos de texto, clases de texto, técnicas de escritura —descripción, narración, etc.), el concepto más útil y completo —y el más aceptado hoy en día— es el de *género discursivo* (Swales 1990; Berkenkotter y Huckin 1995; Johns 1997; Hyland 2000, 2002 y 2003). Un género es una forma verbal de comunicación, con grados variables de formalización, desarrollada socio-históricamente en el sí de un ámbito cultural determinado, en una comunidad lingüística particular. Por ejemplo, son géneros discursivos el sermón eclesiástico, un pregón de fiestas, el panfleto político, la receta de cocina, etc. También hablamos de géneros periodísticos (noticia, reportaje, entrevista, editorial, etc.), académicos (apuntes, examen, resumen, etc.), jurídicos (ley, demanda, sentencia, etc.).

Además de características lingüísticas más o menos definidas (registro, formas de tratamiento, estructura, selección de la información, fraseología, terminología, etc.), el concepto de género también incluye elementos pragmáticos (funciones lingüísticas, roles de autor y lector, formas de cortesía, etc.) o incluso culturales (historia del género, tradición, etc.), fijados por el uso particular de cada género en cada comunidad de hablantes. Desde esta óptica, el concepto de género es mucho más amplio que el de *tipo de texto*, que había inspirado en los años noventa diferentes aplicaciones didácticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas maternas —y que llegó a ser muy popular en España.

Las aplicaciones del concepto de género discursivo a la enseñanza / aprendizaje de E/LE son variadas e importantes: resulta una unidad fundamental para analizar las necesidades comunicativas escritas del aprendiz o para formalizar los currículos y los programas; también constituye un concepto poderoso para elaborar materiales didácticos, puesto que permite poner énfasis no solo en los elementos lingüísticos del texto —como hacía el tipo de texto— sino también en los pragmáticos y socioculturales. Así, el aprendiz toma conciencia de que no se trata solo de aprender a usar unas determinadas palabras en un discurso para conseguir algo, sino que también debe aprender las funciones con las que se utiliza dicho discurso en la comunidad hispana, mexicana o española, las formas de cortesía que usamos en el mismo o la selección y estructuración de la información más adecuada.

A título de ejemplo, veamos uno de los ejemplos más estudiados de género discursivo escrito: el artículo científico de investigación (AC a partir de ahora), que es también probablemente uno de los más personas leen y escriben en el mundo en inglés como L2, al ser este idioma la lengua franca de buena parte de la comunidad investigadora. Disponemos de estudios sobre el nacimiento y la evolución de este género, sobre su estructura discursiva, sobre los recursos lingüísticos que utiliza, sobre la forma como lo usan los científicos, etc. Sin entrar en detalles, el AC nace en el siglo XVII a partir de las cartas personales breves con las que los científicos europeos se comunicaban sus hallazgos, para evitar la censura política y religiosa y para prescindir de los lentos y costosos procesos de impresión. El estudio longitudinal de boletines de la época (*Philosophic Transactions of the Royal Society of London* desde 1665 o *Physical*

Review desde 1893; Bazerman 1988) muestra que en el ámbito concreto de las ciencias físicas:

- el concepto de “experimento” evoluciona paulatinamente desde cualquier tipo de experiencia hasta el actual diseño de “investigación intencional”, situada en un campo específico, con unos objetivos y unas hipótesis que deben comprobarse;
- con el tiempo aumenta la importancia y la extensión del apartado de *Metodología*, de modo que los lectores del artículo puedan reproducir y validar la experiencia reseñada,
- también se incrementa el número y la especificidad de las citas de referencias bibliográficas, centradas cada vez más en los datos que se comentan.

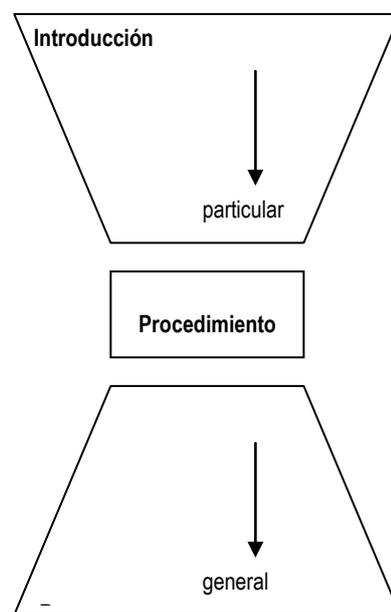
Estos estudios diacrónicos prueban no solo la existencia de un proceso histórico-social de desarrollo paulatino del género artículo científico (contra la percepción más popular de que se trata de una estructura ‘natural’ e inmutable), sino también el hecho de que su formato y estructura varían según las ciencias y las épocas particulares y, además, reflejan en cada momento la epistemología particular de la ciencia correspondiente. El AC es un género discursivo como el libro de caballerías, el sermón de misa o la sentencia judicial, con sus propias características epistemológicas.

En un plano sincrónico, numerosos estudios describen los rasgos discursivos y léxico-gramaticales del artículo científico, conocido por su estructura estándar de *IMRD: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión*, que Hill et al. (citado por Swales 1990) representan con este esquema. Como indican las figuras geométricas, el artículo empieza de modo general para cerrarse paulatinamente con los objetivos, el procedimiento y los resultados (marcados con un rectángulo más estrecho) y abrirse nuevamente a la generalidad. La *Introducción* de este género se estructura habitualmente con las siguientes *secuencias (moves)* principales (Swales 1990: 141), que a su vez constan de varios pasos o componentes:

- el autor establece un territorio o campo de estudio (pide atención, generaliza, revisa investigaciones previas, etc.);
- el autor identifica un agujero o nicho (formula preguntas, sigue la tradición, etc.), y
- el autor ocupa el nicho con el trabajo que presenta (plantea objetivos, avanza resultados, muestra la estructura del texto, etc.).

Para cada uno de estos pasos o componentes se han identificado las estructuras lingüísticas (sintaxis, léxico, fraseología) utilizadas, de modo que puede establecerse un programa completo y detallado de enseñanza de la escritura del AC en inglés, basado en investigaciones empíricas.

En definitiva, el análisis de género discursivo propone identificar los tipos de textos que debe aprender a ejecutar el aprendiz, describir sus características gramaticales, discursivas y pragmáticas y diseñar programas y materiales de aprendizaje que se concentren estrictamente en estos objetivos. Sin duda se trata de un ambicioso y eficaz programa de investigación que esperamos que avance tanto también en español, como lo ha hecho en inglés.



3. Los procesos de composición

Otro grupo relevante de investigaciones tiene orientación psicolingüística y toma como objeto de estudio la actividad escritora, situada en la mente del autor, de la que es consecuencia la producción escrita (versión final del texto, borradores, esquemas, correcciones, etc.). Con notable influencia de la psicología cognitiva, estas investigaciones han conseguido diferentes hitos: han analizado y formalizado los procesos mentales que desarrolla el autor para elaborar el texto, en los diversos planos léxico-gramatical, discursivo o pragmático; han descrito la diversidad de conductas escritoras que podemos encontrar según los contextos (la del experto y la del aprendiz; la del autor que escribe en L1 y la del que lo hace en L2; la del niño, del adolescente y del adulto, aprendiz o profesional; la de la escritura en general o en ámbitos especializados; la del autor que trabaja solo o la del grupo que escribe de modo cooperativo, etc.) o han elaborado propuestas didácticas que facilitan el desarrollo por parte del aprendiz de dichos procesos cognitivos de composición.

En conjunto, estas investigaciones descubren la notable complejidad cognitiva que exige la tarea de producir un texto: algún autor incluso ha afirmado que escribir un documento puede llegar a ser para muchas personas la actividad cognitiva más compleja realizada a lo largo de su vida. En otros lugares hemos presentado con detalle estas investigaciones y hemos desarrollado aplicaciones didácticas para la clase de E/LE (Cassany 1987, 1999 y 2005b), de modo que aquí solo vamos a exponer brevemente uno de los últimos modelos teóricos de la composición.

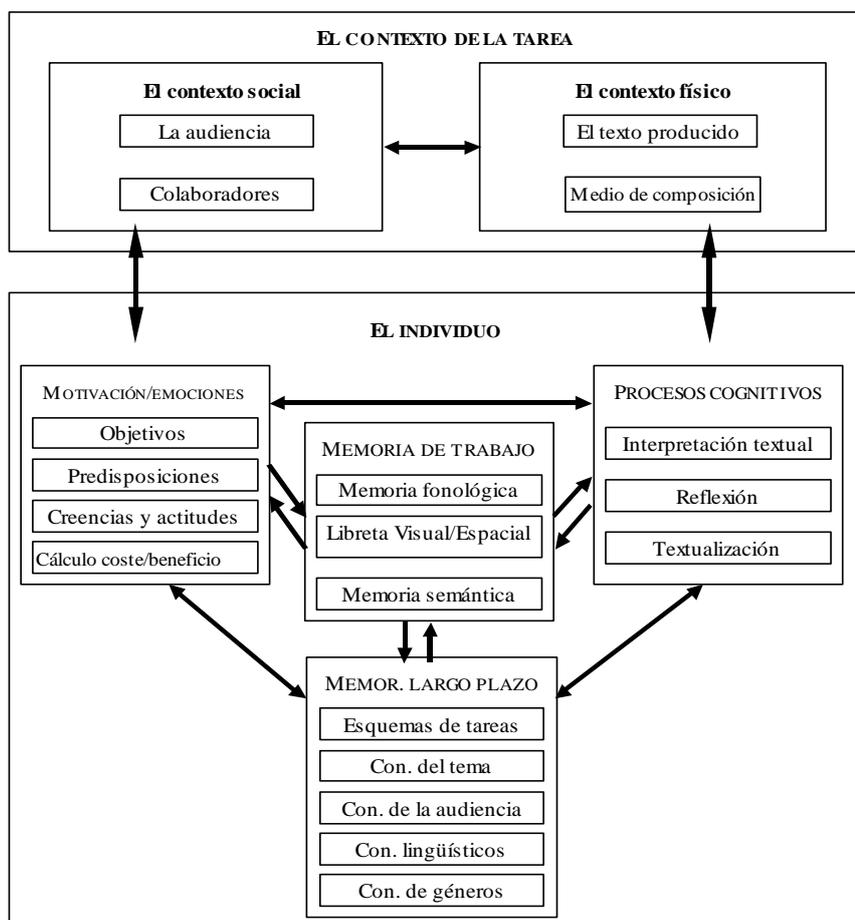
Desde que se iniciaron las aproximaciones de tipo cognitivo al estudio de la conducta compositiva, a finales de los años 70 del siglo pasado, varios autores han propuesto modelos teóricos del acto de escritura, en forma de diagrama de flujo, fundamentados en los resultados obtenidos por la investigación etnográfica. Entre los que han adquirido más popularidad, destacan la propuesta de Linda Flower y John R. Hayes de 1981, que distinguía entre los procesos de *planificación*, *traducción* y *revisión*, o la de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia de 1987 (ver Cassany 1999), que distinguía dos grandes tipos de composición, según si generaba o no aprendizaje: *decir el conocimiento* y *construir el conocimiento* o que proponía un modelo muy detallado para el subproceso de la revisión. Las referencias citadas más arriba dan cuenta detallada de estos modelos.

Más recientemente, Hayes (1996) ha propuesto la siguiente reformulación de su modelo previo, en la que, entre otras modificaciones, otorga un papel más central a las memorias, introduce los elementos emocionales o actitudinales —que estaban ausentes en el modelo de los 80— o formula unos procesos cognitivos más generales (*interpretación textual*, *reflexión* y *textualización*), para que el modelo pueda dar cuenta no solo de la producción escrita, sino también de la oral e incluso de las tareas de comprensión. Puesto que el artículo que presenta dicho modelo ha sido traducido al español y se puede bajar libremente en la red —aunque sea en una versión que mutila la bibliografía final—, aquí solo vamos a mencionar los aspectos más generales para poder interpretar el diagrama.

Los dos cuadros grandes del modelo delimitan respectivamente los parámetros de la situación comunicativa en la que se va a producir un texto (*Contexto de la tarea*) y los recursos, procesos y actitudes que entran en acción en la mente del autor (*Individuo*). Dentro del contexto de la tarea, se distinguen dos grupos de parámetros: los *sociales* (que representan la interpretación que hace el autor de los elementos socioculturales que definen el contexto de escritura: lector, propósito, ámbito cultural, género, etc.) y los *físicos* (donde entrarían los recursos informáticos usados por el autor para producir su

texto o el propio escrito). En el cuadro del individuo, destaca la separación entre los recursos de la *Memoria de trabajo* —anteriormente llamada de *corto plazo*— y los de la *Memoria a largo plazo*, donde se guardaría el conjunto de conocimientos que emplea el autor para producir el escrito: sus gramáticas y diccionarios de la lengua que conozca, sus conocimientos socioculturales de los géneros discursivos y del mundo en general, etc. El grupo de la *Motivación/Emociones* introduce los componentes actitudinales que intervienen en la composición, entre los que destacan las *creencias* que tenga el sujeto sobre lo que es bueno escribir o sobre la mejor forma de desarrollar la composición, los *objetivos* que se formule para cada contexto de escritura o el *cálculo de coste* (tiempo, esfuerzo y recursos empleados) y *beneficio* (satisfacción, obtención de resultados, etc.) que establezca.

Modelo cognitivo de los procesos de composición (Hayes 1996)



El interés que tiene este tipo de modelos teóricos para la enseñanza de E/LE es que identifican los diferentes procesos de que consta un acto de composición y que permiten diseñar propuestas didácticas para promover su desarrollo en el aula. En este sentido, el siguiente esquema selecciona de entre los diferentes modelos teóricos, los que a nuestro entender resultan más claros y útiles para su aplicación didáctica (entre paréntesis citamos a los autores que formularon las denominaciones que se utilizan).

Procesos y subprocesos de composición

Planificación (L. Flower y J. Hayes)

Representarse la tarea: analizar la situación comunicativa, analizar la audiencia, formular objetivos.

Establecer planes de composición

Generar ideas

Organizar ideas

Textualización (J.-P. Bronckart)

Referenciar: elaborar las proposiciones, seleccionar el léxico, modalizar el discurso (anclaje comunicativo).

Linealizar el texto: conectar, cohesionar.

2.4. Transcribir el texto

Revisión (C. Bereiter y M. Scardamalia)

Comparar (el texto actual con el texto intentado).

Diagnosticar

Operar: elegir la táctica y generar el cambio.

De este modo, en el aula de E/LE podemos organizar actividades que promuevan en el aprendiz las tareas de generar ideas y organizarlas para planificar, de conectar y cohesionar el discurso o de revisar los borradores que se producen. En concreto, lo que sugieren estas investigaciones es que una tarea de escritura del tipo *Escribe un correo electrónico a una universidad española pidiendo información sobre cursos de postgrado* es mucho menos eficaz didácticamente que un conjunto de instrucciones secuenciadas de acuerdo con los procesos anteriores, como: *Imagina que tienes la posibilidad de ir a estudiar a España y que necesitas decidir en qué universidad. Realiza las siguientes actividades para resolver la tarea: 1) con un compañero, haz una lista de lo que te gustaría saber; 2) organízalo en grupos de preguntas afines por el tema, con el mismo compañero; 3) individualmente, determina los parámetros básicos del texto: ¿a quién vas a dirigir la carta?, ¿qué esperas conseguir con ella?, ¿cómo te la imaginas?, ¿qué tono le vas a dar?, etc.; 4) compara tus respuestas con las de otros compañeros; 5) busca modelos que correos electrónicos que puedas copiar e intercámbialos con los compañeros; 6) individualmente, elige un modelo y un estilo de escritura (¿cómo te vas a presentar, con el yo o con el nosotros?, ¿vas a escribir frases largas o cortas?, ¿qué saludo vas a usar?, etc.); 7) redacta un borrador individualmente, etc.*

Otra cuestión relevante que debe tenerse en cuenta en el tratamiento de la escritura en ELE es que se trata de una situación de escritura en L2, que presenta particularidades importantes. Los estudios sobre la conducta escritora en segundas lenguas muestran que el menor conocimiento del idioma tiene notable incidencia en el proceso de composición: el autor no ha podido automatizar determinados procesos superficiales (ortografía, gramática); tiende a prestar menos atención a los planes y a los objetivos globales del texto; hace más pausas al escribir y consulta más materiales de auxilio, de manera que atiende más a la forma lingüística, hace menos borradores, produce textos más breves y necesita más tiempo (Guasch 2001).

Estas particularidades deben tenerse en cuenta en el diseño de las tareas de escritura y en la tutorización de las mismas que haga el docente en el aula. En concreto, debe prestarse atención a dar al aprendiz los apoyos necesarios para que pueda superar

las dificultades específicas de escribir en L2: suministrarle el material lingüístico que necesite para cada composición; permitir que use su L1 para conversar con los compañeros de clase (coautores o lectores) sobre la composición, para buscar ideas, reformular, etc. —parece que impedir el uso de la L1 puede bloquear el acceso a la memoria del aprendiz—; fomentar el acceso al material de apoyo (diccionarios, gramáticas); incluir actividades de redacción en voz alta o de elaboración de borradores, etc.

En general, la mayoría de autores defiende la existencia de una competencia subyacente de procesos de composición o de una transferencia de los mismos de la L1 a la L2, en el caso de que el sujeto los haya desarrollado en su lengua materna. Pero también se suele especificar que para que dicha competencia se active en una L2 o para que se produzca la transferencia de procesos de la L1 a la L2 deben darse dos condiciones mínimas: a) un cierto conocimiento del idioma en el que se va a escribir y b) un cierto grado de conocimiento sobre los procesos de composición o de control o metacognición sobre los mismos. Por esta razón, haya o no desarrollado el aprendiz los procesos de composición en su L1, es aconsejable no presuponer en las tareas de escritura en E/LE que el sujeto ya transferirá automáticamente dichos procesos a la composición en español: resulta más útil organizar las actividades de modo que fomenten el desarrollo o la transferencia de dichos procesos.

4. Los estudios contrastivos y la multiliteracidad

La lingüística y la retórica contrastivas (Grabe y Kaplan 1996, Goddard y Wierzbicka 1997, Vázquez 2001) muestran que la manera de enunciar datos en los discursos —escritos y orales— varía sin homogeneidad según las comunidades, las actividades culturales, los ámbitos temáticos, etc., más allá de las características estructurales de cada idioma. Así, una carta comercial en inglés y en español presentan diferencias *retóricas* (estilo, formas de argumentación, etc.), *culturales* (información incluida o no), *pragmáticas* (formas de cortesía), etc. Pero también son diferentes una carta comercial mexicana y otra española, o una carta comercial de lámparas y bombillas y otra de productos farmacéuticos. Las variaciones de este tipo constituyen un elemento muy importante en el aprendizaje de una L2, puesto que constituyen un elemento potencialmente problemático para el aprendiz, que debe aprender las formas de comunicación propias de cada comunidad y hasta de cada género discursivo, en cada ámbito cultural.

Veamos dos ejemplos de contrastes socioculturales, uno lingüístico y otro no, para darnos cuenta de la trascendencia de estas cuestiones. Es habitual en algunos restaurantes de un cierto nivel en México que, al sentarse en una mesa, el mozo tome con sus manos la servilleta de la mesa y la deposite sobre las piernas del cliente —lo cual se considera una muestra de buen servicio—, pero dicha costumbre no existe en España ni en Europa —donde incluso se consideraría una grosería que el mozo tocara con las manos las servilletas—, de modo que resulta plausible que un comensal europeo en México o un mexicano en Europa se sintieran extrañados —o incluso molestos— por lo que considerarían formas maleducadas de comportamiento en la mesa. De forma análoga, las investigaciones sobre el aprendizaje de español entre universitarios europeos que estudian en instituciones extranjeras (Vázquez 2001) han descubierto que en algunas ocasiones estos tienen dificultades para comunicarse efectivamente en su nuevo entorno académico y que dichas dificultades no siempre derivan de su falta de conocimiento del idioma o de la disciplina académica que estudien, sino de la

ignorancia de las formas retóricas propias de cada género discursivo en cada comunidad (examen, trabajo académico, resumen, etc.).

En una dirección parecida, el concepto de *multialfabetizaciones* (*multiliteracies*), en plural, se refiere a la circunstancia de que hoy es cada día más frecuente y corriente que varios tipos de lenguaje convivan al mismo tiempo en los actos de lectura y de escritura. Siguiendo a Canagarajah (2003) y Bernhardt (2003), hoy muchos discursos integran diferentes tipos de símbolos o lenguajes (palabras, iconos, fotografías, etc.), idiomas diversos (en citas, reproducciones, notas, etc.) o incluso registros de un mismo idioma pertenecientes a ámbitos variados: así, una noticia puede incluir datos estadísticos, términos de derecho internacional, conceptos científicos médicos, etc. El ejemplo más prototípico de este hecho es un sitio web en la red, que integra iconos diversos, textos plurilingües y de procedencia variada, etc. También es frecuente que un mismo autor-lector, durante su actividad personal o profesional, tenga que procesar discursos variados elaborados en diferentes idiomas, lenguajes de especialidad o sistemas de signos. Este hecho tiene varias consecuencias importantes: a) el lector-escritor debe tener la capacidad de poder utilizar las destrezas particulares y necesarias para procesar cada código, de acuerdo con su uso y tradición; b) los diferentes lenguajes y sistemas de procesamiento interactúan entre sí en un mismo mensaje, autor y contexto, de manera que el intercambio puede tener consecuencias en las formas posteriores de construir cada tipo de lenguaje.

En el aula de E/LE, la perspectiva de la multialfabetización significa adoptar una nueva mirada sobre la escritura en español que realizan nuestros alumnos extranjeros —sobre todo si se trata de adultos universitarios, fuertemente alfabetizados y plurilingües. Al escribir en español, todos estos aprendices deben transferir, transformar o reconstruir sus prácticas escritoras previas, desarrolladas en la lengua materna o en las lenguas con las que fueron alfabetizados (con unos géneros discursivos, unas formas retóricas y unos estilos de cortesía determinados, que pueden ser distantes de los que utilizamos en español). Desde esta óptica, las elecciones léxicas, gramaticales y discursivas o las formas retóricas forzadas o desconocidas que podemos encontrar en los escritos en español de este alumnado no son solo errores lingüísticos causados por el desconocimiento de la estructura del español (interferencias entre la lengua meta y la propia del aprendiz, lagunas en el procesamiento del texto, incorrecciones gramaticales, etc.): son también los intentos legítimos que realiza el sujeto para proyectar su voz y su persona en la nueva comunidad hispanohablante.

Los interesantes y curiosos estudios de caso sobre cómo estudiantes de procedencia cultural lejana aprenden a escribir en inglés (Canagarajah 2003) descubren que algunas particularidades del discurso de dichos aprendices son la consecuencia de los intentos que realizan para acomodar las formas retóricas y los roles habituales de autor/lector, que aprendieron en su lengua y cultura materna —y que son las más habituales para ellos—, a una nueva comunidad, con lengua y cultura diferentes, que impone otros estilos de comunicación. En este sentido, el estudio de las diversas estrategias que utiliza cada aprendiz para construir su personalidad en español pueden permitir conocer los criterios necesarios para diseñar tareas de escritura que faciliten de modo más eficaz la práctica de la multialfabetización, la de escribir en diversas lenguas al mismo tiempo.

5. Internet y la escritura electrónica

Otra línea relevante de investigación sobre la escritura se centra en las TIC y en la denominada *escritura electrónica o digital* (Cassany ed. 2003). Si adoptamos la

perspectiva de que escribir es una tarea social que se carga de significado según el lugar y el momento en los que se desarrolla, resulta obvio que hoy muchas personas escriben correos electrónicos, participan en chats y foros de discusión en la red, elaboran su sitio personal o laboral, anotan comentarios en su agenda electrónica, etc. Así escribir en el siglo XXI significa hacerlo en Internet: la *escritura analógica* (con papel y lápiz) está migrando rápida e irreversiblemente hacia formatos electrónicos y esta transformación está operando cambios profundos en la naturaleza de las prácticas de la escritura y de su aprendizaje como L1 y L2.

Los estudios sobre ADMO (Análisis del Discurso Mediatizado por Ordenador) distinguen varios *géneros electrónicos sincrónicos* (chat, MUDS) y *asincrónicos* (correo, web, foros), según si los interlocutores coinciden o no en el tiempo durante la interacción, y exploran las características lingüísticas y socioculturales de cada género (Herring ed. 1996; Yus 2001; Crystal 2001; Mayans i Planells 2002). Así, por ejemplo, un sitio web organiza el contenido de modo hipertextual y crea diferentes itinerarios de lectura; integra la escritura con la fotografía, el audio y el vídeo, creando un producto multimodal o multimedia, desarrolla nuevas formas de intertextualidad con los discursos previos (los vínculos hipertextuales); el chat crea una especie de conversación escrita y plurigestionada —como un diálogo teatral espontáneo en el que el lector es uno de los personajes—, con fórmulas ortotipográficas particulares (emoticones, juegos gráficos, etc.) y rasgos conversacionales propios (ruptura de cada acto de habla en varios turnos, direccionalidad en las intervenciones, etc.).

En líneas generales, los géneros electrónicos modifican las comunidades idiomáticas o administrativas, al poner en contacto interlocutores de todo el mundo, difuminan todavía más la distinción entre discursos orales y escritos, o parecen fomentar el uso de un grado de formalidad más coloquial y directo entre los interlocutores. Además, estas investigaciones muestran que los rasgos lingüísticos de estos nuevos géneros electrónicos no son consecuencia exclusiva de los parámetros que impone la tecnología (coste de la conexión, rapidez de envío de datos, espacio disponible en la pantalla, etc.) sino también de la elección humana. Así, si los correos electrónicos son más coloquiales que las correspondientes cartas o faxes analógicos no se debe solo a la rapidez de transmisión y respuesta del entorno electrónico, sino también a la voluntad de los interlocutores de buscar unas formas de comunicación más democráticas, cercanas, de igual a igual (Danet 1996).

Ya en el aula de E/LE, algunos autores han llegado a proponer un *enfoque electrónico* (Warschauer 1999), en el que la lectura y la escritura incluya de modo central estos géneros electrónicos: el aprendiz puede así desarrollar sus ejercicios con la computadora personal, buscar información en internet, escribir sitios web y correos en la intranet de la institución educativa, interactuar con hablantes nativos, etc. Algunas investigaciones específicas sobre el material didáctico que ofrece la web para el aprendiz extranjero de español (Cruz Piñol 2002; Cassany ed. 2003) sugieren que las destrezas escritas tienen mucha más presencia que las orales o que una de las consecuencias beneficiosas del uso de Internet en la clase de E/LE es que el aprendiz puede incrementar sensiblemente el tiempo de exposición al idioma meta.

Recomendaciones

Veamos ahora algunas recomendaciones que se desprenden de los estudios reseñados hasta ahora.

Géneros discursivos. Son la unidad fundamental de organización de la enseñanza-aprendizaje de la escritura del español. El alumnado no aprende a escribir

intransitivamente, sino que aprende a leer y escribir cada uno de los géneros discursivos que le interesan. Para ello resulta fundamental realizar al principio de curso un análisis de las necesidades escritas de los aprendices e identificar los géneros que les resultan más útiles y necesarios.

Desarrollamos el proceso de composición completo. Desde un punto de vista cognitivo, escribir es una tarea compleja, compuesta al menos de tres tareas diferentes: la planificación, la textualización y la revisión. Aunque los aprendices hayan adquirido estos procesos cognitivos en su lengua materna, resulta fundamental organizar las tareas de escritura en clase de modo que faciliten la práctica de estos tres procesos. Para ello podemos utilizar diferentes técnicas, como las siguientes:

Técnicas de composición

1º proceso: **explorar el problema retórico**

Hacerse una imagen del problema. Consiste en responder preguntas básicas sobre la situación de comunicación, como ¿quién va a leerme?, ¿qué debo explicar?, ¿cómo debe ser el texto?, ¿qué extensión debe tener?, ¿por qué razón escribo o qué pretendo conseguir?, etc.

Desarrollar un enunciado. Consiste en expandir las partes de que consta el enunciado de un examen académico. Por ejemplo, en *Describe algunos platos de la gastronomía española* consiste en desarrollar las siguientes reflexiones: describe sugiere aportar algunas características sin entrar en detallar la receta completa, *platos* significa comida típica como paella o gazpacho y no materias primas como pesado, fruta o verduras; *española* se refiere a España, pero no a Argentina o México, aunque también hablen español.

2º proceso: **hacerse un plan**

Elaborar un proyecto del texto. Consiste en hacer un breve escrito, esquemático o no, explicando cómo será el escrito que se quiere hacer.

Elaborar un plan de trabajo. Consiste en hacer una lista de las tareas que hay que resolver para conseguir el escrito y en darles una temporalización.

3º proceso: **generar ideas**

Torbellino de ideas. Consiste en anotar en una lista en pocos minutos todas las ideas que se tienen sobre un tema. Es muy rápido y puede hacerse individualmente o grupo. Es importante no perder tiempo valorando las ideas o discutiendo.

Explorar el tema. Consiste en utilizar preguntas preestablecidas para analizar un tema, como las 5Q (¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿quién?).

Escritura automática. Consiste en escribir en prosa de modo instantáneo los pensamientos que se pasan por la mente. Fue usado por algunos filósofos y por escritores surrealistas.

4º proceso: **organizar ideas**

Hacer un mapa mental o conceptual. Consiste en “dibujar” el mapa de las ideas sobre un papel, simulando una telaraña en vez de una lista: se empieza anotando la idea básica o tema en el centro de la hoja, luego se anotan alrededor las ideas secundarias y se relacionan con flechas, y así sucesivamente.

Hacer un esquema jerárquico. Consiste en organizar las ideas en una estructura jerárquica, con el sistema decimal, utilizando llaves o corchetes, simulando la forma de un árbol.

Expandir palabras clave. Consiste en identificar dos o tres palabras importantes de un tema y en hacer un torbellino de ideas específico sobre cada una, en vez de hacer un torbellino general sobre el tema.

5° proceso: **redactar borradores**

Dibujar el perfil del lector. Consiste en verbalizar o escribir todo lo que sabemos sobre el lector que leerá nuestro texto (quién es, qué busca, qué sabe ya, etc.) y en saber aprovecharlo para escribir un texto que se adapte mejor a sus intereses.

Revelar el propósito y la estructura del texto. Consiste en explicar al principio del escrito cómo está organizado: qué partes lo componen y cómo se relacionan entre sí.

Señalar el texto, ayudar a leer. Consiste en marcar las partes del texto con diferentes instrumentos: títulos internos, cifras, puntos, etc.

Revelar la estructura del párrafo. Consiste en introducir marcadores discursivos que muestren la estructura de un párrafo, como *por una parte y por otra; al contrario; a favor y en contra*, etc.

6° proceso: **valorar borradores**

Comparar borrador y proyecto. Consiste en dedicar algo de tiempo, antes de dar el escrito por concluido, a comparar la versión casi terminada con el proyecto o los borradores previos. La comparación permite descubrir que la versión final contiene todo lo importante, si responde a los puntos formulados en el proyecto, etc.

Simular la respuesta del destinatario. Consiste en intentar leer el escrito desde la óptica del lector, imaginándonos que somos él o ella, e intentar adivinar qué reacciones tendrá. Luego podemos corregir lo que creamos conveniente.

7° proceso: **revisar el texto**

Buscar economía y claridad. Consiste en aplicar técnicas de simplificación del lenguaje a nuestro texto, como eliminar las palabras vacías, buscar la manera más directa y simple de decir una idea, preferir las palabras corrientes, sencillas y cortas, etc.

Aumentar la legibilidad. Consiste en aplicar los programas automáticos de legibilidad de los ordenadores. Por ejemplo Word permite controlar la extensión de la frase, las palabras muy técnicas, etc.

Traducción y adaptación de Linda Flower (1989)

Se pueden consultar más recursos de este tipo en Cassany (1993 y 2007).

Ponemos énfasis en los aspectos retóricos: la cortesía, los razonamientos, las funciones del texto, el contenido. Una manera relativamente fácil de prestar atención a estas cuestiones es trabajar con documentos reales, con textos sacados del entorno más inmediato del aprendiz o de los ámbitos que le interesan. Al trabajar con material real, las cuestiones culturales y retóricas emergen de modo espontáneo en las tareas de lectura y escritura.

Leemos y escribimos en la red. Hoy resulta totalmente imprescindible incorporar los géneros electrónicos en la clase. Conviene recordar que muchos de nuestros alumnos ya son “nativos” de Internet (o sea, nacieron después de la invención de la red), a diferencia de muchos de los docentes que somos unos simples “emigrantes” —en el mejor de los casos. El uso de Internet no requiere forzosamente que haya computadoras en clase ni que los chicos estén familiarizados con esta forma de comunicación. El docente puede usar la computadora y la conexión de su centro escolar como canal de comunicación para conseguir material, interlocutores o tareas de escritura que después aporta a clase con fotocopias —aunque obviamente es más interesante que el aprendiz pueda acceder directamente a la red.

Trabajamos cooperativamente. No hay razón científica alguna para mantener la práctica tradicional de obligar a los alumnos a escribir solos y en silencio. Al contrario, la investigación sobre la didáctica de la escritura sugiere los alumnos aprenden mucho más cuando interactúan con sus compañeros y cuando producen textos en parejas y pequeños grupos. Ello exige usar sin duda el habla como un instrumento de mediación entre ellos y entre sus ideas y el texto escrito, lo cual ha demostrado ser también muy positivo. En Cassany (2006b) se presentan diferentes formas de organizar el aula para la interacción de lectura, escritura y comentario.

Corregimos de manera estratégica. También debemos abandonar las prácticas tradicionales de corrección exhaustiva y punitiva, con marcas gráficas, las cuales son escasamente útiles según la investigación. Corregimos tanto el producto escrito como el proceso de composición, y organizamos la clase para que los alumnos se puedan corregir entre sí. Este decálogo resume algunos de los consejos más simples para el docente de español:

Consejos para una corrección eficaz

- Corrige solo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.

- Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después. No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.

- Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.

- No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.

- Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales. Por ejemplo: *reescribe el texto, fíjate en este punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2º párrafo...* Escribe o di cosas que el alumno pueda entender.

- Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones. Asegúrate que las lean y las aprovechan.

- Si puedes, habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.

- Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estímúales para que revisen el escrito...

- No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.

- Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.

Conclusiones

Termino a modo de resumen recordando algunas ideas fundamentales de los apartados anteriores:

Resulta ingenuo comprender y tratar la escritura como una técnica homogénea y delimitada, basada exclusivamente en un conjunto de reglas lingüísticas o en un ramillete complementario de procesos cognitivos universales. Al contrario, la escritura

se manifiesta en prácticas socio-históricas que varían sin uniformidad a lo largo de la geografía y de la historia de las comunidades humanas. Desde este punto de vista, aprender a escribir en E/LE en México o en España también requiere aprender las convenciones discursivas, pragmáticas y culturales con que se practica cada género textual en cada comunidad particular. La ignorancia de las particularidades culturales de cada comunidad puede inducir a malentendidos y errores, que pueden llegar a tener un coste alto.

No podemos olvidar que hoy más que ayer y menos que mañana la escritura es electrónica y este cambio importante está generando unos géneros electrónicos nuevas y particulares. De este modo, enseñar a escribir en E/LE para el día de mañana requiere inevitablemente incorporar este tipo de situaciones de comunicación en el currículo y en las prácticas del aula y enseñar al aprendiz a escribir correos electrónicos, sitios en la red, etc.

Aunque la investigación sobre los procesos de escritura muestre actualmente cierto cansancio y las líneas de estudio más novedosas se decantan hacia las orientaciones más socioculturales (perspectiva crítica, multialfabetizaciones, escritura electrónica, etc.), no debemos prescindir de la relevante aportación que han hecho a la didáctica de la escritura las investigaciones de tipo cognitivo sobre el proceso de escritura. Haya o no el aprendiz desarrollado en su L1 los procesos cognitivos de escritura, parece sensato plantear las prácticas de producción de esta habilidad a partir de las diferentes pautas de planificación, textualización y revisión, que han propuesto las aplicaciones al aula de este tipo de estudios. Las propuestas pautadas de escritura que siguen estas líneas no son incompatibles con las aproximaciones más socioculturales sobre la escritura.

Uno de los conceptos más globales e integradores que permite incluir la diversidad de consideraciones que hemos realizado es el de *género discursivo*. Su concepción socio-histórica y lingüístico-cultural permite integrar en el género no solo los aspectos más léxico-gramaticales, sino también los elementos pragmáticos y culturales de cada uso lingüístico, de modo que el docente y el aprendiz pueden organizar su actividad de enseñanza / aprendizaje de modo más completo y global.

Finalmente, no debemos olvidar que la escritura adopta formas diferentes en cada comunidad humana, de modo que aprender a escribir en español no solo requiere el aprendizaje de las unidades del idioma y de sus reglas de combinación, sino también el conocimiento y el uso de las prácticas letradas y las formas retóricas con que se usan estos recursos lingüísticos en cada comunidad. El español de México, Argentina o España puede ser el mismo idioma, pero se usa con cortesía, estructura, tipos de texto y estilos diferentes en cada comunidad.

Bibliografía

- BAZERMAN, Charles (1988) *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, University of Wisconsin Press.
- BERNHARDT, Elizabeth (2003) "Challenges to reading research from a multilingual world", *Reading Research Quarterly*, 38/1, 112-117.
- BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. (1995) *Genre knowledge in disciplinary communication*, Hillsdale, Erlbaum.
- CANAGARAJAH, A. Suresh (2003) "Practicing multiliteracies", en Matsuda, P. K.; Canagarajah, A. S.; Harklau, L.; Hyland, K.; Warschauer, M. (2003) "Changing currents in second language writing research: A colloquium.", *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.

- CASSANY, Daniel (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. Versión brasileña: *Descrever o escrever. Como se aprende a escrever*. Itajaí (Brasil): Editoria da Universidade do Vale do Itajaí. Traductor: Osmar de Souza. 1999.
- (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (2003) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- (2005a) “El uso de la escritura en ELE: estado de la cuestión y reflexiones”, conferencia plenaria inaugural, *3er Simposio La lengua y la cultura mexicana a extranjeros*, CEPE (Centro de Español para Extranjeros), Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, 13/14-10-03. En *Memorias del Tercer Simposio Internacional “La enseñanza del español y la cultura a extranjeros”*, CEPE (UNAM): México.
- (2005b) *Expresión escrita para ELE/L2*, Arco-Libros.
- (2006a) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2006b) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós. Versión brasileña en prensa (agosto 2007): Ed. Artmed.
- (2007) *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. ed. (2003) “Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico”, *Cultura & Educación*, Salamanca / Madrid: Universidad de Salamanca.
- CRYSTAL, D. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción española: *Lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press, 2002.
- CRUZ PIÑOL, Mar. (2002) *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona: Octaedro.
- DANET, Brenda. (1996) “‘Talk to you soon’: Literacy, Letter-Writing and the Language of Electronic Mail”. Comunicación presentada en *Attending to Technology: Implications for Teaching and Research in the Humanities*, University of Maryland, College Park, noviembre, 1996.
- FLOWER, Linda. (1989) *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich Pub. 3ª ed.
- GODDARD, C. y WIERZBICKA, A. (1997), “Discurso y cultura”, en T. A. VAN DIJK coord. (1997), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2. Discourse as Social Interaction*, Londres, Sage. Versión castellana: *Estudios sobre el discurso Una introducción multidisciplinaria. Volumen 2: El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 2000: 331-365.
- GRABE, William; KAPLAN, Robert (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- GUASCH, Oriol (2001) *L’escriptura en llengües estrangeres*. Barcelona: Graó.
- HAYES, John R. (1996) “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing”, en Levy, M y Ransdell, S. ed. (1996) *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum. p. 1-28. Versión castellana en la red: <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf>
- HERRING, Susan ed. (1996) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- HYLAND, Ken (2000) *Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing*. Longman.
- (2002) *Teaching and Researching Writing*. Longman.

- (2003) “Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process.” *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- JOHNS, Ann M. (1997), *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*, Cambridge, CUP.
- MAYANS I PLANELLS, Joan (2002). *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- SWALES, John M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, CUP.
- VÁZQUEZ, Graciela, coord. (2001), ADIEU. *Discurso Académico en la Unión Europea*. Tres volúmenes y un CD: Guía didáctica del discurso académico escrito, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica, Madrid, Edilumen. En la red: <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/>
- WARSCHAUER, Mark. (1999), *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah: Erlbaum.
- YUS, Francisco (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

CONFERENCIA IV

EL ESPAÑOL COMO LENGUA EMERGENTE Y LA MEMORIA EN LA LITERATURA IBEROAMERICANA

Mempo Giardinelli-Escritor y Periodista - Argentina

Agradezco ante todo a Victor Barrionuevo, la Librería Española de Sao Paulo y la casa IBEP-Editora Nacional, así como a la Asociación de Profesores de Español de Mato Grosso, por permitirme el honor de hablar aquí, hoy, ante ustedes.

Quiero comenzar reconociendo que nuestras dos lenguas, el Portugués y el Castellano, son hoy más que lenguas; son identidad. Son dos hermanas llegadas a América desde la península ibérica, hoy intensamente fraternas. Hay quien calcula que en casi un 90% las palabras de una y otra lengua son comunes. Por origen latino, y peninsular, desde mucho antes de 1492 y todo el Siglo XVI, hasta ahora. Una fraternidad, una poética, una mirada, y sobre todo una manera de concebir y de mirar el mundo. Y ahora un sentimiento que se llama, además, Mercosur.

Todo eso nos une, por encima de las diferencias que también existen y no debemos negar, y más allá de circunstancias políticas y económicas que no siempre nos hermanaron. Y además ahora nosotros, los latinoamericanos de esta parte de Sudamérica, ya tenemos una lengua popular, muy imperfecta todavía pero muy expresiva y creciente, que se llama Portuñol. Todavía balbuceante y aún sin teoría, el Portuñol no tiene todavía ni prestigio ni destino aparente. Porque, en verdad, es un híbrido de dos lenguas muy poderosas. Pero es una lengua que se habla cada día más.

En estos días, mientras preparaba estos apuntes, yo tuve un sueño que quiero compartir ahora. Soñé con un retorno a estas tierras en —digamos— el año 2097. Imaginen ustedes lo que sería encontrarnos aquí dentro de noventa años. ¿Qué vemos entonces, en ese 2097? Pues en mi sueño yo veo que las masas de este continente hablan Portuñol con mucha fluidez, con alegría, con la convicción que da una identidad firme y sólida.

Lo mejor, en ese sueño, es que la Literatura todavía balbucea en esa lengua novedosa, que mezcla caló, lunfardo, expresiones paremiológicas de aquí y de allá. Y mejor aún es que esa literatura rinde tributos a Horacio Quiroga y a Monteiro Lobato, a João Guimarães-Rosa y a Juan Carlos Onetti, a Ligia Fagúndez Tellez y Pablo Neruda, a Machado de Assis y Julio Cortázar y muchos y muchas más. Una literatura que viene de Cervantes pero también de Fernando Pessoa. Y entonces, al hacerse, esa lengua que nos une también nos completa, nos identifica como lo que ya habíamos empezado a ser un siglo atrás, cuando a fines del Siglo XX comenzó nuestra integración: latinoamericanos parlantes del Portugués y el Castellano de América.

Ahí me desperté... Y me dije que debía ocuparme de este discurso, en el que quiero y debo reflexionar acerca de una de esas dos lenguas: la que hablo y me habla; la que leo y escribo. La que me constituye: el Castellano, pero el Castellano Americano.

Este congreso, en el que mucho me honra hablar ante ustedes, es una oportunidad extraordinaria para meditar en voz alta acerca del habla de nuestros pueblos: cómo hablan, cómo aprenden, cómo enseñamos, cómo se comunican, cómo

escriben y leen... en la lengua de España que nos trajeron los Conquistadores, de igual modo que aquí a Brasil trajeron el Portugués de Portugal.

En el caso de la Argentina, pero creo que también en toda la América hispánica, infortunadamente hay que reconocer que nuestro Castellano se ha empobrecido de manera dramática en las últimas décadas. Hace unos veinte años el gran escritor cordobés Juan Filloy —para mí uno de los mayores polígrafos del Siglo XX— señalaba que siendo el Castellano una lengua de más de 70.000 vocablos resultaba insólito que en el lenguaje coloquial los argentinos utilizaran apenas entre 1.000 y 1.500 palabras. Filloy decía que era como si el propietario de un fino guardarropas anduviera por la vida en calzoncillos y con una camiseta rotosa.

Pero ahora resulta que en los últimos años aquello que él apuntaba se ha agudizado dramáticamente, porque ahora nuestra lengua contabiliza casi 90.000 vocablos, pero el habla del argentino medio no supera las mil palabras. Y en algunos sectores muy marginados, socioeconómica y socioculturalmente postergados, sólo usan de 300 a 500 palabras. Y estoy seguro que lo mismo sucede en las áreas marginadas de México, de Bogotá, de Caracas o de Lima.

El problema del idioma de un pueblo no es una cuestión de buenas intenciones, como no es exclusivo asunto de especialistas, ni es tampoco “uno de los precios de la globalización” (como se ha llegado a argumentar). De hecho, la lengua que habla cada sociedad es la representación fiel de su modo de vida, y muestra también cuál es su calidad de vida. De ahí la importancia de hablar y escribir correctamente nuestra riquísima lengua. De ahí la importancia de la labor de ustedes, que ayudarán a entrar a nuestro Castellano a millones de brasileños y brasileñas. De igual modo que, espero yo, en mi país y en todos los de este continente nuestros pueblos empezarán a entrar —y ya lo están haciendo— en el idioma portugués de Brasil. No hago más que celebrar esta circunstancia, al menos en mi tierra, el Chaco Argentino, que es tierra fronteriza y se nutre del Portugués y también del Guaraní. Y donde ya estamos viendo la cantidad de cursos de Portugués que se ofrecen, aunque todavía nuestras autoridades no imponen su estudio como obligatorio.

La lengua, repito, no es sólo buenas intenciones, como tampoco es solamente un medio de comunicación. Es un instrumento esencial de relación, de cultura y de trabajo; es la vida misma de todo el pueblo. Nada puede hacerse sin la intervención del lenguaje. Por ende, todo lo que degrada la lengua que se habla, todo lo que la deforma y envilece, afecta a la nación entera. Cualquiera sea esa nación y hable la lengua que hable.

Es cierto que vivimos en un mundo en emergencia, pero en nuestros países — en esta América injusta y desgarrada— la emergencia ha sido y es la vida cotidiana misma. Por eso el envilecimiento y deterioro de la lengua que hablan nuestros pueblos ha sido irrefrenable en por lo menos las últimas tres décadas. Las causas son múltiples y comenzaron, sin dudas, con el miedo y el silencio que impusieron las Dictaduras. La censura permanente y el cinismo oficial, el descrédito del pensamiento y de los intelectuales, el convertir a los libros en enemigos, en sospechosos, en subversivos, todo eso deterioró la capacidad lectora y, en general, fue parte de la destrucción de la educación pública.

En mi país la Dictadura terminó hace 24 años. Es decir, en términos histórico-sociales, ayer. Y la paradoja es mayor si recordamos que las semillas perversas que

sembró el terrorismo de Estado empezaron a germinar en Democracia. De donde muchísimas personas, ingenuamente, creen que los males que viven se deben a la Democracia y no ven que son los frutos malignos de los infames tiempos dictatoriales, cuando todo era miedo y autoritarismo, y persecución incluso semántica, lingüística.

En mi país se han dilapidado no solamente recursos económicos, sino que entre el autoritarismo militar y la debilidad de la democracia nos hemos empobrecido también en materia idiomática. El empobrecimiento de nuestro Castellano, aunque nuestro pueblo no lo advierte, ha producido y produce enormes daños en nuestra sociedad.

Por lo tanto, hay que alentar que la lengua se desarrolle y evolucione, de modo natural y dentro de los propios cánones y reglas que, cada tanto, está muy bien que se revisen. La evolución natural del idioma que se habla diariamente obliga a aceptar que cambie y se adapte a cada nueva época. Y eso incluye, por supuesto, asimilar e incorporar vocablos extranjeros: hoy los anglicismos derivados del uso masivo de Internet, como ayer latinismos o galicismos. Y también, para nosotros, esa evolución impone incorporar el Portugués de este enorme país que es Brasil, como para ustedes el Castellano de todos sus vecinos.

Una comunidad que conoce y habla bien su lengua, siempre está en condiciones no sólo de expresar mejor sus propios deseos y de perfeccionar sus acciones; también está capacitada para recibir sin riesgo los aportes de otras lenguas y otras tecnologías. Hay ejemplos de lo que sucede cuando ello no es así, en la lengua castellana. En las Islas Filipinas, tras la derrota de España en la guerra contra los Estados Unidos (en 1898) el idioma Inglés se impuso sobre el Castellano hasta eliminarlo. Y otro caso es Puerto Rico, donde sólo la resistencia cultural de los puertorriqueños —que es colosal— ha impedido que se pierdan totalmente sus costumbres, tradiciones y lengua.

Replantear el lenguaje coloquial como problema inmediato y urgente de nuestro pueblo es un modo de detener, primero, y enseguida contrarrestar, el embrutecimiento de nuestras masas que es fácil advertir en las últimas décadas. Basta con escuchar lo mal que hablan las nuevas generaciones y, peor aún, leer lo que escriben.

Pero no vengo en plan apocalíptico, sino de absoluta sinceridad. Es urgente que todos los hispanoparlantes seamos concientes de que se habla mal, cada vez peor, con una utilización mínima de las enormes posibilidades de nuestra lengua, lo cual tiene consecuencias indeseables concretas y cotidianas. Hablar bien, con propiedad y corrección, es el camino más seguro para pensar mejor. Y pensar mejor es la vía más segura para obrar mejor.

Pero para ello hace falta crear conciencia acerca del vínculo estrecho entre lengua, condiciones socioeconómicas e identidad nacional.

La identidad lingüística es seguramente la primera señal de identidad fuerte que tenemos los seres humanos en tanto sujetos que vivimos en sociedad. Sin lengua no podríamos entendernos, discutir, intercambiar, crecer, desarrollarnos como seres inteligentes. En cualquier lugar y cualquier época de la Historia de la Humanidad, cada nación fue antes una lengua que un Estado.

Por eso, elevar la calidad del Castellano que se habla en nuestra América es una tarea esencial y urgente para que sea un vehículo de unión más propio y más fuerte,

capaz de expresar cabalmente a todos nuestros pueblos, y haciendo, a la vez, que se expresen mejor, y entonces piensen mejor y procedan mejor.

Para mí, en tanto escritor que hace de la lengua castellana su vida y su profesión, la transversalidad fundamental consiste en advertir que la lengua que hablamos entreteje nuestras vidas, diariamente y en todas las naciones que hablan el Castellano, así como en aquellas naciones (como Brasil, cada vez más) permitiéndonos entendimiento, comunicación, expresión y otorgándonos a la vez una fuerte identidad cultural.

Se trata de un fenomenal tejido idiomático, desde luego. Pero está en peligro, al menos si se continúa entendiendo a la lengua solamente como un precario medio de comunicación. Esa concepción utilitaria olvida que la lengua es, como dice Ivonne Bordelois en su libro La palabra amenazada, “ante todo un placer (...y...) una forma, acaso la más elevada, de amor y conocimiento”.

Personalmente, desde hace más de veinte años trabajo desarrollando estrategias y emprendimientos para difundir el uso apropiado de la lengua castellana. Cada uno de los multitudinarios encuentros que convocamos desde la Fundación que presido en el Chaco Argentino se orienta, precisamente, a repensar cómo dar de leer, y por qué y para qué. Buscar las respuestas adecuadas implica, desde luego, trabajar para la construcción de una sociedad conciente de la lengua que habla, y mucho más competente en el uso de la misma.

Puede sonar exagerado decir que sólo la lectura salvará a nuestros pueblos, pero estoy convencido de que realmente ningún país tiene destino si su gente no lee. No hay aprendizaje, crecimiento ni desarrollo cultural; no hay mejora educativa eficaz y no es posible una democracia sólida e igualadora de oportunidades, si los habitantes de esa nación no leen. Por eso leer y hacer leer es el único camino —el único— para recuperar la capacidad de pensamiento y sensibilidad de un pueblo. Y el único camino para ello es hablar bien, porque se lee más cuando mejor se habla y se habla mejor cuando más se lee.

Por eso nos oponemos a ciertas modas pedagógicas que hicieron del placer de leer un trabajo pesado. Es necesario y urgente despojar a la lectura de ejercitaciones obligatorias y trabajosas porque, más allá de las buenas intenciones que las alientan, en muchos casos sólo entorpecen el simple y grandioso placer de leer. Del mismo modo hay que ser muy cuidadosos con la otra moda del divertimento, ésa que asocia la lectura y el aprendizaje de la lengua casi exclusivamente a los juegos. Los recursos lúdicos son válidos, sin dudas, y utilísimos. Pero atención: el aprendizaje, el conocimiento, el saber no son juegos. No todo puede ser divertido. No es recomendable que incitemos a que los chicos jueguen todo el tiempo. Ni tampoco a que hagan lo que quieran. Como dice Paco Abril, el respetado promotor de lecturas español, “divertir es apartar la atención para llevarnos hacia otra cosa. Es procurar no que la atención se centre, sino que se descentre”.

Es cierto que la obsesión por divertir es una reacción a cierta educación tradicional pesada, aburrida, fastidiosa y llena de didactismos indigestos. Pero cuidado, porque la diversión sólo entretiene, y su efecto dura lo que dura el instante de diversión.

¿Qué es lo que hace que prestemos atención, verdadera y genuinamente, sin frivolidades y sin indigestiones? Muy sencillo: es el interés. “Lo que nos engancha — dice Abril— es el interés”.

Está bien la diversión, entonces, pero sabiendo que lo que enseña, lo que nos llena de energía y de estímulos, lo que nos lleva a esforzarnos, lo que genera el deseo de aprender, es el interés. No la diversión.

Ya lo decía Jean Piaget hace 60 años: “No se trata de que los niños hagan lo que quieran, sino de que quieran lo que hagan”.

Los que trabajamos por una nueva Pedagogía de la Lectura —esto es, la formación maciza y sostenida de lectores competentes, que a su vez sean capaces de formar a otros lectores— sabemos que la multiplicación de los panes de la lectura es maravillosa y que sólo así se forman personas libres e imaginativas, capaces de discutir internamente con los textos porque los leyeron con interés, placer, amor y ganas, y han alcanzado dimensiones superiores en el uso de la lengua.

En nuestra Fundación estamos convencidos de que Leer y hacer leer es resistir. Y esa resistencia es lingüística porque nosotros llegamos a estas labores alarmados por lo mal que se habla, lo pésimo que se escribe y lo comprometida que está la identidad de nuestro pueblo.

No voy a relatar todo lo que hacemos, pero me parece inevitable alguna mención, porque tenemos una experiencia rica y compartible. Nosotros mismos nos sorprendemos de lo que vienen logrando las voluntarias de nuestro Programa de Abuelas Cuenta Cuentos. Han logrado crear una mística alrededor del entusiasmo desbordante que se produce cuando se lee por placer, por amor y por ganas. La respuesta es fenomenal. En los últimos diez años hemos contribuido a instalar la problemática de la lectura como asunto prioritario, tanto para el Estado como en los niveles familiar e individual. Hemos entrenado centenares de abuelas, docentes y bibliotecarios, y hemos producido miles de experiencias de lectura. Pero el nuestro es sólo el esfuerzo de una pequeña ONG provinciana. ¿Y en qué nos apoyamos para eso?

En la buena literatura.

Desde que se restableció la democracia en 1983, la literatura argentina ha evolucionado mucho y los argentinos de hoy están, en mi opinión, mucho más marcados por la literatura que lo que comúnmente se cree. Nuestro Discurso Literario ha cambiado y se ha vinculado con todos los códigos sociales que expresan este tiempo. Reflexionar sobre el Discurso Literario no implica solamente pensar qué literatura hacemos, sino reflexionar qué significa hacer literatura en una sociedad que históricamente ha oscilado entre la censura y la libertad de creación y cuya producción de los últimos años es producto del dramático paso de la dictadura y el autoritarismo a la democracia. Y en democracia la crisis que vivimos es colosal y desestabilizadora: políticamente confundidos, económicamente destruidos, socialmente condenados a la injusticia, el embrutecimiento y la violencia, la crisis no deja área sin afectar. La literatura da cuenta de todo ello. Así ha sido siempre. En Don Quijote está España para el mundo. En Hamlet está toda la historia de Dinamarca. En Grande Sertão: Veredas está todo Brasil, como en Martín Fierro y en Facundo está la Argentina.

Desde la recuperación de la Democracia la literatura argentina pasa por uno de sus mejores momentos. Estas dos décadas han sido fantásticas, si bien no tuvimos (y acaso por eso mismo) ninguna gran figura excluyente. Muertos Borges, Cortázar, Bioy Casares, las Ocampo y varios más, comenzó a surgir una narrativa mucho más plural.

La literatura argentina de entre 1980 y nuestros días (2007) se define (en mi opinión) básicamente por cinco aspectos. A saber:

a) la literatura argentina no cayó en el exotismo y supo rehuir del realismo mágico de los 60 y del boom.

b) la literatura argentina se escribe contra la política, aunque el nuestro sigue siendo, ineludiblemente, un relato político.

c) es una literatura que se amplió con la irrupción de las mujeres como sujeto de escritura y como escritoras;

d) es una literatura que ejercita la memoria, para lo cual recurrió en gran medida a la recuperación de la Historia Nacional, sus episodios y personajes;

e) es una literatura que reconoce e indaga en las corrientes inmigratorias que formaron la Argentina de los dos últimos siglos (XIX y XX).

Dije antes que elevar la calidad del Castellano Americano es esencial y urgente, porque en él se juega nuestra identidad como nación latinoamericana, portuguesa o hispano parlante.

El problema no es, como suele escucharse a veces con cierta liviandad, que el español está sujeto a muchas agresiones por parte del Inglés. Eso es sólo una parte de la verdad. Es cierto que por razones de dominación e influencia política y comercial esa lengua se difunde en el mundo desde hace siglos, primero por la expansión británica y luego la norteamericana. Es una lengua útil y cumple una importante función en el comercio, la industria, el turismo, la ciencia y la tecnología. Nadie lo pone en duda.

Pero no por eso el Inglés va en contra del Castellano ni de ninguna otra lengua. Lo que en realidad sucede es que cuando una lengua es fuerte, no hay agresión que la invalide. Y una lengua es fuerte cuando está arraigada en los ciudadanos que la hablan, y estos la hablan bien. Contrario sensu, cuando la lengua pierde fuerza y arraigo, y se la habla mal y se empobrece, es entonces cuando las lenguas foráneas invaden el espacio cultural.

Pero entonces no se trata de una lucha entre lenguas. Todo lo que hay que hacer es hablar bien la propia, dejando de lado toda forma de chovinismo lingüístico o lexical. Cuanto mejor hablemos nuestra lengua, mejor hablaremos las lenguas foráneas.

Los pueblos, y en particular los usuarios de las nuevas tecnologías, traducen los términos como mejor les parece y esto, además de inevitable, puede ser enriquecedor. No hay nada que temer: no son más de dos o tres centenares de vocablos, que, por otra parte, en las curiosas traducciones espontáneas terminan definiendo nuevas formas originales. Yo todavía “reenvío” textos, pero cuando me dicen que me lo “forwardean” lo entiendo y no me siento ofendido ni me dispongo a dar batalla. Y es claro que prefiero el “envío a domicilio” que el “delivery”, pero no doy la vida por esa causa.

Esta cuestión de la identidad tiene que ver, desde luego, con la creación literaria. No es mi tema en este congreso, pero como es el tema de mi vida puedo decir, desde mi experiencia como escritor, que la creación literaria es en sí misma una marca de identidad. Soy en tanto escribo, y soy lo que escribo, de modo que mi escritura me identifica.

Las reglas de la lengua no prohíben que se las quebrante, pero primero hay que conocerlas y respetarlas. Sólo entonces cabe la experimentación literaria y es aceptable su validación. La lengua que hablamos está viva y en renovación permanente, porque es un idioma que se recrea día a día puesto que la hablan y escriben más de 400 millones de personas. Y si en algunos años más el pueblo brasileño lo habla y lo lee, como

nosotros en la Argentina, y Uruguay y Paraguay y otros países nos apasionamos con el Portugués, ninguna identidad se habrá debilitado sino que todas nuestras identidades nacionales se habrán fortalecido.

El Castellano es una lengua en expansión y los escritores, periodistas, ensayistas e intelectuales en general, que trabajan y se expresan en esta lengua en nuestra América, contribuyen de manera principal a las modificaciones periódicas que acepta en España la Real Academia de la Lengua. Que a la corta o a la larga las acepta. Y las que no acepta no por eso quedan desautorizadas. De manera que es una lengua maravillosa, porque siempre está más allá de lo canónico.

Esto recoloca sobre la mesa la provocadora opinión de Gabriel García Márquez, cuando en Valladolid propuso la jubilación de la ortografía. En aquella oportunidad, fui uno de los que respondió al Maestro y dije entonces —como digo ahora— que la cuestión no pasa por determinar cuál regla anulamos, ni por igualar la ge y la jota, abolir la hache o exterminar los acentos. No, el problema central está en el creciente desconocimiento de reglas ortográficas y hasta sintácticas que impera en las comunicaciones actuales, particularmente Internet y el llamado Ciberespacio.

Frente a ellas, ¿debemos bajar los brazos y entregarnos sin luchar? ¿Por el hecho de que el ciberespacio esté lleno de ignorantes, vamos a proponer la ignorancia como nueva regla para todos? ¿Dado que tantos millones hablan mal y escriben peor, entonces vamos a “democratizar” alegremente hacia abajo, es decir hacia la ignorancia?

A mí me parece que el verdadero porvenir de una lengua no requiere la eliminación de sus reglas sino, al contrario, exige su cumplimiento. Las reglas siempre están para algo: tienen un sentido y éste es histórico, filosófico y cultural. La falta de reglas, o el desconocimiento de ellas, es el caos y la disgregación. De ahí que las propuestas ligeras y efectistas de eliminación de reglas son, por lo menos, peligrosas. Y esto es particularmente cierto para quienes vivimos en sociedades donde casi todas las reglas se dejaron de cumplir o se cumplen cada vez menos, y donde se aplauden estúpidamente las transgresiones televisivas, donde los eufemismos se utilizan para ocultar o disfrazar la impunidad.

Desde luego que no pretendo ni propongo que vivamos prisioneros de las reglas, pero tampoco acuerdo con la idea de que la gente debe hablar y escribir como le da la gana. El desafío mayor es múltiple y consiste en impedir que nuestra lengua permanezca estática en la academia, perfecta e inmutable en los códigos, y moribunda en la realidad de los que la hablan.

El Castellano, que es el Español que se habla en América, ha sido a la vez lengua de encuentro y lengua de sometimiento. Desde hace años pienso y escribo que la lengua que hablamos en América es el resultado de un choque cultural. Cuando en 1992 se “celebró” —entre comillas— el Quinto Centenario de la llegada de Colón a América, sostuve que no correspondía hablar de conquista ni de encuentro, sino de “encontronazo”. Porque cuando sucede algo así, tan traumático, el resultado incluye sometimientos y reconciliaciones, o sea grandeza y sentido común para el ejercicio de una libertad responsable. Eso mismo, libertad responsable, es lo que debe inspirar el estudio y la evolución de esta lengua —el Castellano Americano— que es parte fundamental de nuestra identidad.

Muito obrigado. Muchísimas gracias. •

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA “1”

A ANÁLISE DE DISCURSO E O E/LE NO ENSINO MÉDIO

Moderadora Ms. Luciana Maria de Freitas – UFF

Dra. María del Carmen F.G. Daher / UERJ - RJ

Dra. Maria Teresa Celada / USP – SP

A) A ANÁLISE DE DISCURSO E O E/LE NO ENSINO MÉDIO

Ms. Maria Cristina George / CEFET-RJ

Nesse artigo temos como objetivo refletir um pouco sobre a opção pelo enfoque teórico da Análise de discurso em sua vertente francesa como base para o ensino de E/LE no Ensino Médio.

Iniciando pela questão lingüística, entendemos como discurso, conforme afirma Maingueneau, (2002) “um certo modo de apreensão da linguagem”, e a Análise de discurso (doravante AD) teria como propósito situar os discursos que circulam em dadas formações sociais e relacioná-los a suas condições de produção, sempre considerando que os discursos se mesclam em redes complexas de sentido e que as condições de produção podem ser difusas.

Dessa forma, essa perspectiva, essa forma de apreensão dos discursos concebe a língua em funcionamento, por meio de discursos que emergem e circulam a partir da ação de sujeitos. Assumindo o ponto de vista que vê a construção dos sentidos atravessada por processos lingüísticos e ideológicos, é possível pensar o que pode / não pode, deve / não deve ser dito em conjunturas específicas. Cada grupo se estabelece, então, a partir da regularidade dos sentidos que nele circulam e na ênfase que a eles é dada. Em contrapartida, é necessário que outros sentidos circulem em outros grupos, para que cada grupo se identifique com e / ou se oponha a cada grupo.

Como afirma Mutti

A natureza inquieta da Análise de Discurso, mantém vivo o debate, de modo que hoje se constata tendências diversas de realizar essa disciplina, de inspirar-se nela deslizando para outras construções teóricas, de estar nela ou mesmo de sair dela, recusando-a. Mas o mergulho em suas águas revoltas insinua-se nas novas interpretações teóricas, em meio aos deslocamentos de posições dos sujeitos que desejam constituir seus objetos de pesquisa. A Análise de discurso pretende-se colocar no entremeio das áreas de conhecimento estabilizadas, estranhando, através de uma incursão na relação entre o dizer e o dito, os próprios modos como os campos de saber se estabilizaram, deixando marcas lingüísticas desse processo de estabilização. (MUTTI, 2005, p. 2)

A Análise de discurso surge de uma ação que visa a combater o excessivo formalismo lingüístico em vigor, buscando apontar questões no interior da própria lingüística, a partir do deslocamento de conceitos como língua, historicidade e sujeito, desconsiderados pelas correntes vigentes então. Desde sua concepção, apresenta a peculiaridade de inscrever-se na confluência de três áreas heterogêneas: a Lingüística, o

Materialismo Histórico e a Psicanálise. Não sendo disciplina autônoma nem auxiliar, a AD busca refletir sobre o objeto discursivo, nos limites das grandes divisões disciplinares, sendo constituído de uma materialidade lingüística e de uma materialidade histórica, simultaneamente.

Fugindo da designação de disciplina interdisciplinar – que apontaria para um caráter instrumental – concordamos com Orlandi quando atribui à AD

a condição de disciplina de entremeio, uma vez que sua constituição se dá às margens das chamadas ciências humanas, entre as quais ela opera um profundo deslocamento de terreno : A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da lingüística sobre as ciências sociais e vice-versa. (ORLANDI, 1996, p.24)

É, portanto, a própria constituição da AD – que constrói seu objeto teórico e procede a análises desde conceitos advindos de outras áreas de saber, na interface com áreas vizinhas –, que faculta àqueles que optamos por esse olhar percorrer caminhos diversos, que ora tangenciam a enunciação, ora a psicanálise, ora a história, permitindo nossa entrada em territórios diversos e a visibilidade a afinidades e diferenças a partir da interlocução com outros saberes.

Voltando, agora, nosso olhar para o âmbito do Ensino Médio, a opção pelo olhar da AD, nos permite trabalhar discursivamente com a língua, apresentando ao aluno uma nova forma de compreendê-la. Pois quando pensamos língua a partir de uma ótica discursiva, compreendemos que os enunciados só são produzidos pelos sujeitos quando os últimos atuam em situações sociais, pois é nessas situações que assumem a condição de sujeito. Ou seja, como nos explica Mutti, assim, por um lado se tem a manifestação concreta de enunciados pelos sujeitos, por outro lado se tem a identificação desses enunciados a sentidos pré-construídos, já postos. Essa forma de os sujeitos produzirem sentidos, em se filiando a formas discursivas que já estão aí, faz parte do jogo discursivo que os sujeitos assumem, ao empregarem a língua na vida social. As enunciações dos sujeitos que, ao enunciarem estão empenhados em significar os acontecimentos de sua existência histórica, são sempre novas, sempre outras, mas somente são possíveis se em conformidade com as regras de uso da língua que configuram campos, gêneros e tipos discursivos como formulações discursivas através das quais se representam modos de organização da sociedade. (MUTTI, 2005, p. 3)

Ao docente cabe mostrar ao aluno que os sentidos não podem ser construídos apenas pelo lingüístico, mas sim pela sua relação com fatores que normatizam a língua, de acordo com os grupos nos quais os sujeitos estão inscritos.

Ainda que sejamos professores de LE, acreditamos que a adoção da perspectiva ora enfocada é fundamental para a formação de nosso aluno, quando entendemos por formação não um acúmulo de conteúdos, mas sim a construção de um cidadão com possibilidades críticas. Para tal, também se deve compreender que o professor de LE faz parte do grupo de formadores e que, muitas vezes, deve colaborar, trabalhar junto com o coletivo de professores da instituição a que pertence.

É papel do professor mostrar ao aluno que dentro das práticas discursivas presentes no contexto escolar, é possível identificar diálogos entres discursos que representam determinados campos do saber, e, como pontos de vista, não são verdade absoluta. Mas para isso o docente tem que se afastar desse lugar do saber que se opõe ao lugar-de-não-saber que cabe ao aluno. O professor deve viabilizar um trabalho conjunto

de produção de sentidos, e para isso deve ser consciente de seu papel de mediador de tais construções, podendo favorecê-las ou impedi-las. Queremos dizer que o docente, a partir da interação com os alunos, deve re-significar espaços instituídos, de acordo com sujeitos e contextos e re-significar interlocuções valorizando as construções do aluno que passam a ser parceiros na construção do conhecimento.

No contexto específico do ensino de LE propostas que remetam a reflexões por parte do aluno acerca da língua estrangeira certamente dialogarão com o seu conhecimento acerca da língua materna. Queremos dizer que, certamente, sua relação com a aprendizagem da LE dependerá do que ele conhece sobre sua própria língua; é com base no saber que possui em LM que vai se inscrever no contexto da LE.

Ao mesmo tempo, verificamos que, na maior parte das vezes, quando apresentamos a língua estrangeira pelo viés discursivo, o aluno – que num primeiro momento demonstra estranhamento –, transpõe esse novo modo de apreensão para o contexto da LM.

E como se pode trabalhar com a AD na prática? Como já dissemos a opção pela AD é uma opção por um olhar que entende a língua com autonomia relativa que funciona como base, como lugar material onde vão se realizar os processos discursivos. A língua é, pois, modo de acesso para que se compreenda a materialidade do discurso.

Nesse sentido, é possível concretizar nossa proposta de ensino por meio do uso de conceitos e categorias de análise que permitam ao aluno compreender as relações nesse mundo discursivo.

Como primeiro exemplo temos o gênero de discurso, proposto por Bakhtin. Possibilitar que o aluno perceba que os gêneros discursivos estão submetidos a algumas coerções, que vão sendo modificadas pelas sociedades ao longo do tempo, de acordo com suas necessidades, sendo todo dito determinado em grande parte pelo lugar onde é enunciado, exemplificar de forma concreta, que os discursos que circulam sempre estão ligados à ação de um sujeito inserido em um dada formação social e ancorado em suas condições de produção. Compreender que os gêneros são usados em toda e qualquer atividade humana, balizados por condições especiais de atuação e por objetivos específicos, associados a uma esfera de atividade, é compreendê-los como *tipos relativamente estáveis de enunciados* que garantem a comunicação aos falantes de uma língua, pois permitem uma economia cognitiva entre os interlocutores por meio do reconhecimento de características particulares que distinguem um gênero de outro. Reconhecer essas pistas em LM é facilitar o aprendizado de LE. E vice-versa.

Outros conceitos essenciais dentro de uma abordagem discursiva de ensino de LE são a intertextualidade e a interdiscursividade. Sabendo da dificuldade em delimitar as diferenças entre os dois conceitos, optamos pela definição de Fiorin (1999), para quem “A intertextualidade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto. A interdiscursividade, ao contrário é inerente à constituição do discurso”. A primeira pressupõe um processo de incorporação de um texto em outro, quer para reproduzir o sentido incorporado, quer para transformá-lo. Por sua vez, a interdiscursividade refere-se ao processo de incorporação de percursos temáticos e / ou figurativos, temas e / ou figuras de um discurso em outro. Este último é inerente a qualquer discurso, é constitutivo do mesmo.

Contribuição relevante para que o aluno caminhe melhor dentro das propostas da AD é a proposta de Authier-Revuz (1998) para quem a polifonia presente nos

discursos se efetiva em dois planos distintos: o da heterogeneidade mostrada – que ocorre por meio de formas marcadas ou não marcadas – e o da heterogeneidade constitutiva. A primeira permite-nos perceber como os discursos constituem suas identidades, como delimitam seus limites e fronteiras, isto é, a que vozes os discursos recorrem para se constituir, ao mesmo tempo, em que estabelecem uma relação entre essas vozes (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Já a segunda aponta para a polifonia das vozes da história, da cultura e, do inconsciente, presentes em todo universo discursivo e em relação à qual o enunciador pode não ter consciência.

Visando a operacionalizar a proposta da autora, no que tange às formas marcadas de heterogeneidade, introduz-se para o aluno exercícios que dêem relevo ao discurso relatado, as aspas, e outras marcas do Outro no discurso. Com relação às formas não marcadas recorreremos a exemplos de ironia, metáfora, dos jogos de pastiche. Perceber a quem se dá a voz na enunciação, ou seja, a quem é permitido falar em determinados espaços de interação é fundamental para a construção de sentidos por parte do aluno, e cabe ao professor indicar como o modo de introduzir determinadas vozes que reforçam as idéias do enunciador relaciona o discurso a suas condições de produção.

Concluindo nossas reflexões consideramos imprescindível que haja um esforço coletivo entre os docentes em geral para enfatizar a importância de colocar para o aluno a cidadania como um objetivo a ser alcançado. Para isso é necessário buscar formar alunos críticos e reflexivos, capazes de identificar os diferentes sentidos existentes em cada discurso, uma vez que o dialogismo é o fio condutor que nos proporciona compreendê-los. Devemos estar atentos para a multiplicidade de possibilidades que possam dirigir a leitura de forma crítica e consciente, convertendo as aulas em espaços produtivos onde se expandam não somente os conhecimentos lingüísticos dos alunos, mas aqueles que transcendam as paredes da sala de aula.

Não há um sentido fechado, mas uma multiplicidade de possibilidades que se concretizam a partir de discursos que são movimentados a cada leitura do aluno, de forma que o “sentido original” se reformula, se re-significa a partir de cada sujeito, sempre considerando as coerções estabelecidas por cada situação real de comunicação.

Em suma,

Usar a língua e refletir sobre a língua é trabalho individual e coletivo, do qual participam tanto professor quanto alunos; ao professor cabe aprender a ensinar, praticando o ensino e refletindo sobre a prática numa interlocução com os alunos que respeita as vivências que eles trazem. (MUTTI, 2007, p.8)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.
- FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MAINGUENEAU, D. 2002. Análise de textos de comunicação. 2 ed., São Paulo, Cortez.

MUTTI, Regina. Análise de discurso e ensino de português: o que interessa ao professor. Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=5> Acessada em 23/08/2007.

ORLANDI, Eni. Interpretação. Petrópolis : Vozes, 1996.

MESA REDONDA “2”

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ESPANHOL APÓS A REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: EMBATE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Moderadora Dra. Cristina Verginano Junger / UERJ

1. Apresentação:

A partir das iniciativas por todo o país de reformulação das licenciaturas, gerou-se um debate sobre a formação docente, seus requisitos e importância. A língua espanhola, após a sanção da lei 11.161/05, que delibera sobre o oferecimento do idioma nas escolas brasileiras de Ensino Básico (em especial o Médio), trouxe à discussão uma série de questões técnicas, de política lingüística e educacionais que também refletem sobre o tema da formação de professores.

Neste contexto, cabe associar as duas realidades – a reformulação e a nova legislação – e promover um debate sobre as implicações da reforma das licenciaturas e da implantação da lei 11.161/05 para o ensino-aprendizagem de espanhol e para a formação de seus docentes. Este é o foco da presente mesa redonda, composta por professoras universitárias atuantes na área.

2. Uma proposta de debate:

Nossa motivação para a composição de mesas redondas era favorecer o debate. Pensamos em trazer profissionais com ampla atuação e especialização em determinadas áreas que pudessem polemizar, levantar questões que seriam debatidas por eles, a partir de suas vivências e estudos. No entanto, queríamos que, além da interação entre esses especialistas houvesse também a participação ativa dos professores, público do evento, ultrapassando a postura de simples assistentes e observadores, construindo conjuntamente o conhecimento.

A fim de alcançar essa meta, foi desenvolvida uma estrutura na qual cada debatedor, após a sua apresentação pelo moderador, introduziria o tema, destacando os aspectos mais polêmicos e relevantes. Optamos, nessa rodada inicial, por incluir as reflexões de cada docente sobre as três perguntas apresentadas por nós como moderadora da mesa. Com isso, concederíamos um espaço mais amplo para as considerações iniciais, usando as questões como uma espécie de roteiro.

A etapa subsequente envolveria, diretamente, a resposta às questões do público e as conclusões finais dos debatedores. Durante todo o processo, poderia haver intervenção dos membros da mesa, intensificando o caráter de discussão acadêmica dada à atividade.

Como comentamos anteriormente, foi o ativo contexto atual do ensino de espanhol no Brasil que motivou o recorte da mesa, voltada para a expansão do idioma em termos de ensino-aprendizagem e o que isso implica em termos de formação docente e interação teoria/prática. Temos consciência da complexidade do tema e de que é impossível abrangê-lo em sua totalidade numa mesa desta natureza. No entanto, propomos despertar o debate e gerar reflexão, a fim de que, a partir daqui, os desdobramentos do problema se multipliquem em diferentes fóruns de discussão e ação.

Como motivadoras do debate, levamos às participantes da mesa as seguintes questões:

O que muda com a reforma da licenciatura e quais os desafios que ela impõe à formação dos professores?

A lei 11.161/05 dispõe sobre a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos de ensino Médio do país. Isso implica numa necessidade massiva de novos professores. Qual o papel da formação acadêmica inicial e da formação continuada no atendimento dessa demanda?

Freqüentemente ouvimos queixas de que *a teoria na prática é outra* e de que a realidade das escolas não permite a implementação do que se estuda na licenciatura. Até que ponto isso pode ser confirmado e como uma avaliação crítica tanto dos programas e prática universitários, quanto da realidade escolar pode ser levada em consideração para gerar um sistema mais produtivo educacionalmente?

Como as convidadas tiveram acesso prévio às perguntas, sua apresentação inicial pôde usá-las como roteiro, permitindo o desenvolvimento das idéias relacionadas à reforma das licenciaturas, formação docente e expansão do espanhol nas escolas brasileiras. As questões abriram, também, espaço à pontes entre as diferentes apresentações, caracterizando o processo de construção de saberes e práticas comum aos participantes e aos seus contextos de atuação.

3. Os convidados da mesa:

Quando pensamos numa mesa redonda de debate, relacionamos a atividade em si, seu peso acadêmico, às temáticas e à expectativa de autoridades nos campos debatidos. Apesar de o congresso de professores caracterizar-se, essencialmente pelo seu enfoque pragmático didático-pedagógico, procuramos conjugar prática e teoria, modelos de fazer pedagógico com estudos reflexivos e científicos sobre essa prática. Sendo assim, as componentes da mesa, convidadas a participar das discussões, refletem essa conjugação entre teoria e prática.

A Ms. Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque – Instituto de Aplicação/ UERJ – apresenta uma experiência ampla em duas realidades implicadas nessas mudanças. Por um lado, é professora de Ensino Médio de um Colégio de Aplicação e, como tal, vivencia os impactos das reformas e experimentações metodológicas com seus sujeitos finais – os alunos adolescentes da escola básica. Por outro lado, atua também como docente de Prática de Ensino de Espanhol LE na graduação de uma universidade pública do Rio de Janeiro, o que lhe permite observar e discutir as dificuldades e o processo de formação dos futuros professores de alunos como os seus próprios. É mestre em Lingüística e, em sua pesquisa, bem como em sua atuação, preocupa-se com o processo leitor e com a contextualização da língua e da linguagem, tanto como meio de comunicação como de inserção no mundo social.

Dra. Lucilena Mendonça de Lima – UFG – atua tanto na licenciatura em espanhol quanto no mestrado em Estudos Lingüísticos, no qual atua com pragmatico-lingüística. Seu doutorado em Filologia Hispânica, realizado na Espanha, voltou-se para a discussão de equivalências semânticas entre os modismos espanhóis e brasileiros. Atualmente, coordena e participa do projeto de pesquisa Interculturalidade na formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Além disso, sua produção volta-se

prioritariamente para as questões da formação docente e ensino-aprendizagem do espanhol, envolvendo, entre outros aspectos, a discussão de materiais.

A Dra. Marcia Paraquett – UFF – tem uma longa e sólida trajetória de ensino e pesquisa em espanhol, tendo percorrido um caminho que se iniciou com os estudos literários e chegou à Linguística Aplicada. Seus estudos mais recentes, voltam-se para questões multiculturais e o ensino de espanhol LE. Seu enfoque de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras defende a contextualização sócio-cultural, o fato de que as línguas são marcas identitárias, que comportam variedades múltiplas e têm uma forte ligação com o pensar e o fazer de seus usuários. Rejeita, portanto, posicionamentos que limitem os estudos da língua exclusivamente a uma perspectiva formal e normativa.

Finalmente, a moderação da mesa esteve sob a responsabilidade da Professora Doutora Cristina Vergnano Junger, docente de espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cuja área de pesquisa envolve os processos de compreensão leitora em E/LE e a formação de professores, em especial no que se refere a esta habilidade lingüística.

4. Algumas considerações sobre o debate:

A atividade começou às 16:45h, tendo sido concluída às 17:55h. Cada uma das debatedoras optou por enfatizar um dos aspectos propostos nas questões da moderação, devido à amplitude do tema.

Iniciamos com uma breve exposição da professora Ana Elizabeth. Sua fala centrou-se na preocupação com o que denominou “apagão no ensino médio”, por falta de professores na rede pública estadual, de maneira geral e, em especial, para língua espanhola. Salientou que não há lógica na oferta de línguas estrangeiras e que o espanhol não tem sido contemplado em concursos públicos, apesar da carência docente.

A professora Lucielena orientou sua exposição para o detalhamento das opções de sua instituição de trabalho, a Universidade Federal de Goiás, quanto ao novo componente curricular das licenciaturas. Destacou a integração teoria/prática, com a atuação, através de projetos, dos graduandos de espanhol em escolas de ensino básico. Nelas, eles coletam material para discutirem sobre a realidade da língua espanhola.

Em Goiânia, quase todas as escolas oferecem espanhol no ensino médio, embora só ocupem um tempo de quarenta e cinco minutos semanais na grade curricular. O mesmo não pode ocorrer no estado de Goiás como um todo, devido à falta de professores. Os alunos de Prática de Ensino, ao retornarem à universidade para discutir suas observações e pesquisas, manifestam o embate entre o quadro que lhes é apresentado ao longo da graduação e a realidade efetiva que encontram nas salas de aula, com todas as suas limitações e dificuldades.

Em sua apresentação inicial, a professora Marcia fixou-se na questão três proposta pela moderadora. Primeiro, destacou que temos que dar conta da diversidade do espanhol e das proximidades com relação à realidade brasileira. Também ressaltou que é importante que os professores tomem conhecimento do Programa Nacional do Livro Didático, no que tange ao espanhol, e assumam posturas críticas, pois o ensino de língua deve estar voltado para a formação de cidadãos.

No que se refere especificamente à relação teoria/prática, opinou que a língua deve ser concebida como discurso, tendo claro que a linguagem pressupõe sujeitos em

contexto de interação. Sendo assim, as identidades culturais e sociais dos sujeitos aprendizes precisam ser levadas em consideração. Isso implica por um lado uma *desestrangeirização* da LE estudada, passando pela interlíngua e, por outro, a opção por uma educação intercultural, vendo a língua como um capital cultural e um instrumento de inclusão social. Para ilustrar seu ponto de vista, apresentou um exemplo de atividade prática com uma charge de Aroeira construída a partir do diálogo intertextual com o quadro *Guernica* de Picasso.

As discussões que se desenrolaram com base nas questões da moderadora e dos assistentes e nas apresentações das debatedoras levaram às seguintes conclusões parciais sobre o tema:

a) A discussão sobre ensino é mais ampla do que o foco exclusivo no espanhol. Este se encontra inserido na atual problemática de desgaste do sistema educacional brasileiro.

b) Embora o componente sistêmico tenha sua importância e lugar no ensino-aprendizagem de E/LE, a ênfase deve residir nos aspectos sócio-culturais. A língua deve levar à inclusão, à derrubada de fronteiras, a estimular o diálogo entre o que é estrangeiro e o que é brasileiro.

c) Uma forma de alcançar essas metas do ensino de E/LE, desde a formação inicial do professor, para que este tenha condições de ser um multiplicador, um provocador de cidadãos críticos e reflexivos, é o trabalho com textos, com o discurso e a interculturalidade.

A) PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA: UN COMPROMISO SOCIAL

Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque (CAp/UERJ)

Cuando me invitaron para formar parte de esta Mesa, me quedé encantada y enorgullecida por la invitación. Pero luego percibí que había aceptado un enorme dolor de cabeza y no sabía, como hasta ahora no lo sé, si sería o seré capaz de corresponder a lo que buscaban en mi persona cuando me invitaron.

El tema es demasiado extenso y por eso pensé que a lo mejor debía quedarme en el objetivo principal de la cuestión: ¿habrá cambios tras la aprobación de una ley (11.161 de 05/08/2005) que inserta el español como lengua obligatoria a ser ofrecida en la enseñanza media?

El 4 de agosto de 2005, en el sitio del Ministerio de Educación, la entonces actual directora de Enseñanza Media de la Secretaria de Educación Básica (SEB/MEC), Lúcia Lodi, informaba sobre la ley que sería sancionada el día siguiente, explicando que en ella se especificaba el artículo 36, inciso tercero, de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). añadiendo que hasta 2010 los colegios deberían ofrecer el español como lengua obligatoria..

O inciso 3º da LDB diz que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das prioridades da instituição”. A língua estrangeira moderna obrigatória de que trata a LDB, diz Lúcia Lodi, agora será o espanhol.

(http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=3785&interna=6)

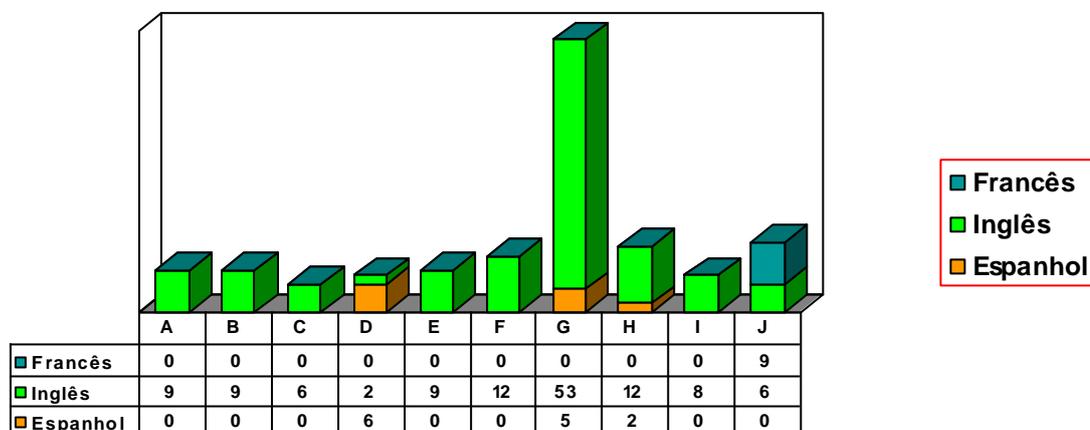
)

Sin embargo, el hecho de que exista una ley en nuestro país no significa que ella se cumpla. Y eso, lamentablemente, lo sabemos muy bien. Pese a que ya hayan pasado dos años de la ley, aunque en el estado de Río ya haya concurso para profesor efectivo de español para los colegios del estado desde 1985, la realidad no ha cambiado casi nada.

Si miramos algunos datos extraídos del sitio de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Rio de Janeiro (www.see.rj.gov.br/), podremos comprobar lo que he dicho arriba.

En la región III de la ciudad de Rio de Janeiro, en diez colegios, entresacados aleatoriamente, y que casualmente son de enseñanza exclusivamente nocturna, observamos que en sólo 3 de ellos hay enseñanza de español.

En uno de los 3 colegios en que hay la enseñanza de español y al que llamé (G), hay 25 grupos de 1º año con inglés frente a 3 con español; 12 grupos de 2º año con inglés frente a 2 con español y, por fin, hay 13 grupos de 3º año con inglés frente a 1 con español. En el colegio

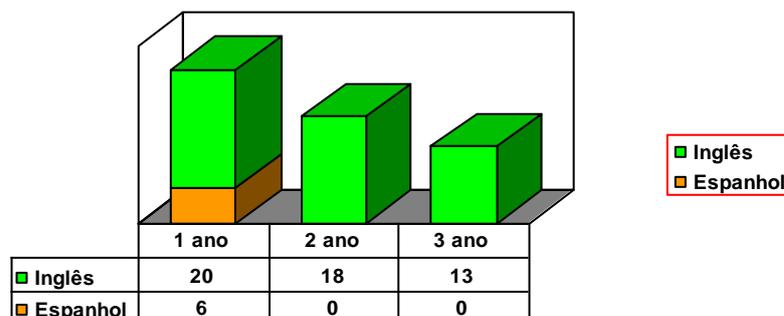


D, por su vez, sólo se ofrece el inglés en el 2º año, mientras que el español surge en el 1º y en el 3º año como único idioma ofrecido.

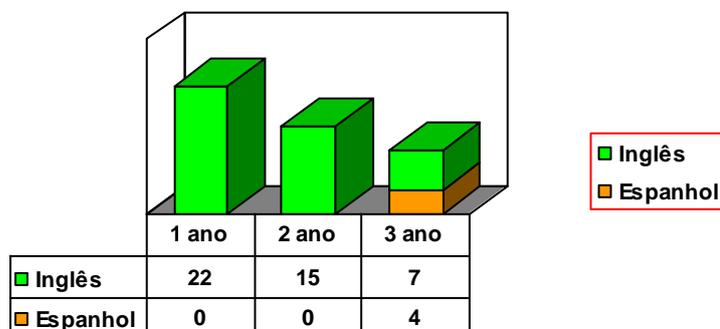
Aún en la región III, busqué saber cómo se encontraba el **Colégio Estadual Visconde de Cairú**, uno de los más solicitados por los alumnos en la ciudad de Rio de Janeiro. En ese colegio, con clases en todos los turnos, hay 42 grupos de 1º año, 28 de 2º año y 14 de 3º año. Para ellos, sólo se ofrece el inglés.

Al observar 5 colegios con tradición en la enseñanza pública, se puede verificar que no se notan cambios en la realidad que hemos visto hasta aquí.

En el **Colégio Estadual André Maurois**, se verifica que el español se ofrece a 6 grupos de primer año (exclusivamente en el nocturno), frente a 20 de inglés, distribuidos en los tres turnos.

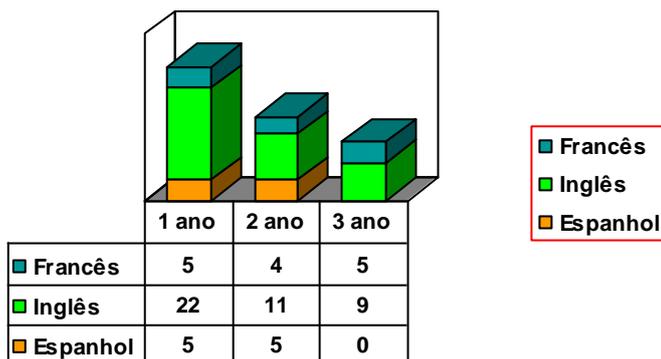


En el **Colégio Estadual Antonio Prado Júnior**, con clases en todos los turnos, el español sólo es ofrecido en el tercer año en el turno de la noche.



En el **Colégio Estadual Amaro Cavalcanti**, son ofrecidas 3 lenguas extranjeras, pero no hay español en el tercer año. Aunque se pueda pensar que el español ha sido incorporado hace poco en ese colegio, se observa que, de los 32 grupos del primer año, sólo hay 1 grupo con español por la mañana y 4 con español por la tarde. De los 19 grupos del segundo año, 5 tienen español, siendo 2 por la mañana y 3 por la tarde.

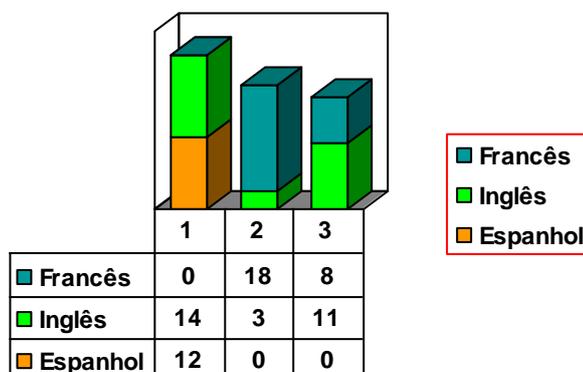
En el **Colégio Estadual Henrique** se ofrecen francés, inglés y español. En el primer año, hay 6 grupos con francés (3 por la mañana y 3 por la tarde), 22 grupos con inglés (11 por la mañana y 11 por la tarde), y 5 grupos con español (2 por la mañana y 3 por la tarde).



En el **Colégio Infante Dom** se ofrecen inglés y español. En el primer año, hay 7 grupos con inglés (3 por la mañana y 4 por la tarde) y 7 grupos con español (3 por la mañana y 4 por la tarde).

En el **Colégio Estadual João Alfredo**, la disparidad se asoma. Sólo hay español en el primer año: 6 grupos por la mañana y 6 por la tarde. En ese colegio, en 1996 había por lo menos 3 profesoras de español por la mañana y otras 3 por la tarde. Había clases de español para todos los años. En diez años, lo que se ve es un perfil muy abajo de lo esperado frente a lo que existía.

Si se considera la situación de inserción del enseñanza media alentadora, hace que tenemos en términos de leyes, en nuestra ley mayor, la Constitución Brasileña y lo que dice sobre la enseñanza básica.



Si se considera la situación de inserción del enseñanza media alentadora, hace que tenemos en términos de leyes, en nuestra ley mayor, la Constitución Brasileña y lo que dice sobre la enseñanza básica.

TÍTULO II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(grifos míos) www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

La misma constitución nos dice en el artículo 211 que:

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, **de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

(grifos míos)

Si la Constitución Federal nos garantiza un patrón de calidad en la enseñanza básica, la Constitución del Estado de Rio de Janeiro dice lo mismo:

Da Educação

Art. 306 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão; ao aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; à eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação; ao respeito dos valores e do primado do trabalho; à afirmação do pluralismo cultural; à convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. http://www.cmresende.rj.gov.br/PDF/const_est_rj.pdf

En el mismo artículo, ítem VII, el gobierno del estado reafirma la “**garantía de padrão de qualidade**”

Las palabras son bonitas, pero la realidad es muy fea. 2007 sigue siendo un año extremadamente destructivo a la enseñanza pública en el estado de Rio de Janeiro. Los titulares en los periódicos denuncian el descalabro en que se ha transformado la educación pública.

En el periódico O DIA de 5 de junio, una madre denunciaba que había intentado cambiar para un colegio privado a su hijo que estudiaba en un colegio del Estado y no lo consiguió porque no se aceptaba el documento incompleto fornecido por la Secretaría de Educación. En el titular del mismo periódico se denunciaba esa práctica de la Secretaria de Estado de Educação: “Boletim sem disciplinas é ‘crime’ para o governador”. Y completaba: “Cabral critica trabalho da secretaria pela retirada de matérias sem professor de documento oficial das escolas e diz que cobrou explicações de Nelson Maculan, mas não obteve resposta”. El periódico informaba en aquella fecha que, por escrito, la Secretaria de Educação informó que

no podía emitir en los boletines notas de asignaturas que no estaban siendo ministradas por falta de profesor.

Sobre el asunto, pasados 2 meses, se podía leer en O DIA de 4 de agosto: “Sem solucionar a falta de mestres, Secretaria Estadual de Educação continua omitindo disciplinas do histórico escolar”

El 15 de julio, en el mismo periódico, se podía leer: “Chegam férias, mas alunos não têm professor”. En el subtítular encontrábamos: “Estudantes ficam sem reposição de aulas. Em Nova Iguaçu, ano letivo sequer começou”

El primero de agosto, se leía en el mismo periódico: “Volta às aulas pela metade¹” Y completaba: “Alunos de Niterói, São Gonçalo e Baixada são obrigados a sair mais cedo porque o estado ainda não sanou a falta de professores. “Hoje tem paralisação”. En el interior del texto era posible leer: “A gente não sabe mais o que fazer ou a quem recorrer. Não tive ainda uma aula sequer de Matemática este ano, desespera-se Tiago Ferreira, 17 anos, do 2º ano do Ensino Médio”.

El 12 de agosto, el periódico O DIA afirmaba que el Ministério de Educación se mostraba visiblemente preocupado tras la presentación de un informe elaborado por el Conselho Nacional de Educação: “MEC prevê apagão no Ensino Médio”, a causa del déficit de profesores en la enseñanza básica. De la necesidad urgente de ingreso de cerca de 710 mil profesores, 78 mil (10% del total) son exigidos en Rio de Janeiro.

Si por un lado es visible, según el informe, la expansión del número de alumnos en las escuelas, por otro lado se nota un expresivo éxodo de profesores a que se añade una caída drástica de los que se interesan por vir a serlo. Las causas son varias, según nos informa el mismo periódico: bajos sueldos, violencia en las escuelas, sobrepoblación en las aulas.

A eso se acrece el hecho de que 60% de los profesores están muy cerca de la jubilación; las graduaciones se están reduciendo a casi 50%; y de esas, una parte de los recién graduados abandona la profesión por falta de estímulo.

Desconocer a esa realidad y pensar exclusivamente en la enseñanza del español, me parece muy poco si pensamos la realidad que estamos viviendo, ya que estamos hablando en verdad de un “apartheid” social violento y que tenemos responsabilidades sobre él como ciudadanos y como profesores que formamos profesores que forman ciudadanos.

Así, además de reunir nuestra voz contra esa violencia social, es nuestra responsabilidad formar profesores que estén sensibles a esa realidad y que sepan que a todos nosotros nos cabe parte del ónus del rescate de esa generación sin clases. También es nuestra responsabilidad formar profesores que sepan valorar su asignatura, y que sepan que nos cabe, a nosotros profesores, el desafío de buscar una “educación que permita formar personas que pasen por la vida con una mirada práctica, ética y crítica de cada una de las cosas que deban conocer o enfrentar”, como bien dijo Benedicto González Vargas (pedablogia.wordpress.com). Y para eso, según, Howard Gardner², hay que desarrollar por lo menos 5 capacidades:

Una mente disciplinada que trabaje ordenadamente y que sea formada en un modelo cognitivo académico a través de estudios formales de una profesión u oficio.

Una mente sintetizadora que busque, extraiga y ensamble información de múltiples fuentes disímiles y la convierta en conocimientos útiles para él y los demás.

Una mente creativa, que proponga nuevas ideas y que, incluso, si es necesario, arribe a propuestas novedosas o inusuales, pero prácticas, antes los requerimientos de solucionar problemas,

Una mente respetuosa de la diversidad, capaz de apreciar y valorar las diferencias individuales y colectivas, haciendo del sujeto un elemento integrador eficaz.

Una mente ética, capaz de considerar muy importante su aporte a la sociedad con irrestricto respeto de los derechos propios y ajenos como de sus obligaciones y responsabilidades.

<http://pedablogia.wordpress.com/2007/08/08/cinco-competencias-para-el-siglo-xxi/>

Sin ese discernimiento, sin la preocupación de formar profesores conscientes de sus responsabilidades sociales, todos nosotros no seremos más que meros instrumentos para dar a conocer una lengua extranjera y su estructura lingüística y nada más.

Referencia Bibliográfica

BRASIL MEC-Secretaria de Educação Básica. *Espanhol será obrigatório no ensino médio*. Disponible en:

http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=3785&internal=6. Acceso: 06/06/2007

BRASIL. Presidência da República. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Disponible en la red:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acceso: 06/06/2007

CÂMARA MUNICIPAL DE RESENDE. *CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO DE 1989*. Disponible en la

red: http://www.cmresende.rj.gov.br/PDF/const_est_rj.pdf Acceso: 06/06/2007

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Quadro de horários*. Disponible en la red: <http://www.see.rj.gov.br/> Acceso en julio y agosto de 2007

GONZÁLEZ VARGAS, Benedicto. *Educación y Pedagogía para el siglo XXI. Cinco competencias para el Siglo XXI*. Disponible en:

<http://pedagogia.wordpress.com/2007/08/08/cinco-competencias-para-el-siglo-xxi/>

Acceso: 10/08/2007

JUNQUEIRA, Alfredo; SAIGG, Mahomed; BARROS, Maria Luísa. *Boletim sem disciplinas é 'crime' para o governador*. O DIA. Rio de Janeiro, 5 de junho de 2007, p. 12

MACHADO, Jefferson & BARROS, Maria Luísa. *Chegam férias, mas alunos não têm professor*. O DIA. Rio de Janeiro, 15 de julho de 2007, p. 9

_____. *Com o conceito 'sem nota' no boletim*. O DIA. Rio de Janeiro, 4 de agosto de 2007. Disponible en: http://odia.terra.com.br/educacao/htm/geral_115410.asp Acceso: 13/08/2007

MEDEIROS, Carol. *Educação pública faliu*. Entrevista com Secretário Estadual Nelson Maculan. O DIA. Rio de Janeiro, 27 de maio de 2007, p. 6

_____ & BARROS, Maria Luísa. *MEC prevê apagão no Ensino Médio*. O DIA. Rio de Janeiro, 12 de agosto de 2007, p. 3

WIKIPEDIA. *Teoría de las inteligencias múltiples*. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Teoría_de_las_inteligencias_múltiples Acceso:

10/08/2007

B) NOVAS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM LETRAS/ESPAÑHOL NA UFG

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (FUFG)

A partir de 2004, todos os cursos de licenciatura plena do Brasil passaram a ter uma nova configuração curricular. No que diz respeito ao número de horas para a efetivação do curso, a resolução CNE/CP 2 (2002) explicita em seu Art. 10 que são necessárias, no mínimo, 2800 horas para sua integralização, assim distribuídas: 400 de prática como componente curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso; 400 de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 1800 para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais e 200 para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Esta divisão da graduação vem recebendo muitas críticas de educadores e pesquisadores brasileiros. Porém na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FUFG), encontramos uma possível solução para resolver o problema descrito por Pimenta e Lima (2004, p.87) "separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais", favorece o treinamento e não a reflexão sobre a teoria e a prática.

O Projeto Pedagógico da FL/UFG (2003) defende que o envolvimento em situações-problema e a postura crítico-reflexiva é uma condição indispensável para que os estagiários possam discutir as questões da realidade vivenciada. É o que consideram Pimenta e Lima (2004, p. 45) ao afirmarem que "a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento e de intencionalidade", bem como Mesquita (2005) ao entender que tal postura proporciona um re-analisar e re-significar dessa realidade. Com a crescente demanda pelo estudo do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil exige-se do futuro professor uma formação cada vez mais ampla e qualificada. O estágio e as PCC são etapas relevantes durante a formação na licenciatura em Letras/Espanol da UFG para desenvolver uma "atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola" (PIMENTA; UMA (2004, p.34).

Portanto, gostaríamos de contar nossa experiência com as PCC para responder às primeira e terceira perguntas. Quanto à primeira, o *que muda com a reforma da licenciatura e quais os desafios que ela impõe à formação dos professores?* De acordo com a Resolução - CEPEC N° 680 que fixa o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Letras, modalidades Licenciatura Simples (Português, Espanhol, Francês, Inglês) e Bacharelado (Estudos Lingüísticos, Estudos Literários), para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2004, a PCC é tratada da seguinte forma: no Art. 8º, o aluno de Letras deverá cumprir um total de 400h de PCC, entendida como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas em grupos, que devem se dar no contato efetivo dos alunos com a realidade do ensino, nas suas diversas instâncias: escolas da capital e do interior, secretarias de educação estaduais ou municipais, sindicatos, associações, ONGs, parques educativos; no § 1º as atividades de PCC serão orientadas e terão seus projetos e relatórios avaliados por professores da FL; no § 2º reservar-se-á até uma semana de cada semestre letivo para as atividades de campo desenvolvidas nessa categoria; no § 3º cada projeto compreenderá 50h de atividades, incluindo sua elaboração, possíveis leituras prévias, pesquisa de campo e redação de relatório; no § 4º cada aluno deverá, ao longo do curso, participar de oito (8) projetos cujos relatórios tenham sido aprovados

pelo respectivo professor-orientador e no § 5º cada aluno poderá cumprir apenas e tão somente 50 horas por semestre nessa categoria.

Os projetos de PCC, realizadas desde 2004 nas escolas das redes pública e privada de Goiânia, oferecidos pela área de espanhol foram os seguintes: as crenças dos pais dos alunos sobre o ensino/aprendizagem de espanhol na escola pública; a abordagem metodológica presente em materiais didáticos utilizados pelos professores de espanhol do Ensino Médio; o discurso da escola (direção, coordenação e professores) acerca do ensino obrigatório de espanhol no Ensino Médio; as crenças dos alunos da 8ª série que ainda não tiveram aulas de espanhol com relação à expectativa de aprender espanhol no Ensino Médio; o perfil do ensino de espanhol nos ciclos de desenvolvimento humano nas escolas municipais de Goiânia; a abordagem de ensinar dos professores de espanhol; a adequação (ou a falta de) das aulas e dos materiais didáticos de espanhol comparados ao novo perfil do vestibular da UFG; a individualização e a socialização como técnicas para realizar atividades; o uso de recursos e materiais básicos aplicados na sala de aula de língua espanhola em escolas públicas e privadas de Goiânia; a dificuldade de desenvolver as 4 habilidades lingüísticas no contexto de sala de aula de ensino médio; o acervo de Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da biblioteca e sala de leitura e o uso da Internet como recurso para ensinar e aprender espanhol.

Fizemos uma pesquisa para saber se consideravam que o fato de terem feito as PCC lhes ajudaram (ou iria ajudar) a se prepararem para o Estágio e a pesquisa? Como? Por quê? Lembrando que tanto o Estágio como a PCC exigem uma produção textual escrita, por isso o conhecimento das normas da ABNT e o rigor acadêmico na correção são exigidos. Citamos alguns comentários para mostrar as opiniões dos alunos sobre a relação entre teoria e prática:

Acho que qualquer atividade que coloque o aluno em situação de leitura e escrita é válida para o desenvolvimento acadêmico. A PCC foi boa porque me colocou em contato com algo que não conhecia e o rigor na correção corrobora com o desenvolvimento intelectual. (1º período)

Ajudou muito. Em relação ao estágio é importantíssimo porque o aluno entende seu campo de trabalho e sabe o que vai ser o estágio. Quando fui às escolas fiquei conhecendo a realidade dos alunos e professores, como irei trabalhar em sala de aula com o espanhol. A receptividade dos alunos quanto a essa disciplina foi ótima, isso me ajudou muito a querer continuar. (3º período)

Eu acho que vai me ajudar, o contato direto com os alunos é muito importante. Ouvir as opiniões deles, ver como é o relacionamento deles com o professor, até a conversa deles na sala de aula quando eles pensam que não estamos ouvindo, tudo é importante para no estágio termos mais experiência, principalmente para quem nunca deu aula. (3º período)

A pesquisa é necessária. Limitar os alunos à sala de aula é preocupante, uma vez que ele será obrigado ao final do curso e não estará preparado. A PCC é um diferencial, porque afinal universidade sem pesquisa e sem prática, não é universidade completa. (3º período)

Se pensarmos na produção textual escrita, as PCC nos ajudam consideravelmente, mas quando pensamos em trabalho em campo (principalmente as visitas nas escolas) creio que não é muito proveito porque fica de forma superficial e geralmente as escolas não estão preparadas para receber alunos. (5º período)

De fato, as experiências com a prática ajudam muito no estágio, pois já tenho contato, desde o ano de 2006 com a produção de projetos e relatórios, além do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula. (5º período)

Para a pesquisa sim. Aprendemos deve que deve se estruturar um trabalho, como se deve colher dados. Mas o tempo que temos para realizá-lo é insuficiente; sabemos que uma semana não é suficiente para realizar uma pesquisa de campo. É ilusório pensar do contrário. Assim o que temos é uma simulação de uma pesquisa. (7º período)

Ajudou parcialmente porque o tempo para a realização da PCC é curto. As escolas geralmente dificultam a realização da PCC e geralmente o discurso da escola (direção, coordenação e professores) é muito diferente do apresentado pelos alunos. A parte da elaboração do relatório é positiva para exercitar as normas da ABNT que sempre estamos precisando. (7º período)

Sim, me ajudou bastante, pois me mostrou a realidade das escolas, o que eu vou ter que passar dia-a-dia com os alunos, o desinteresse é muito grande. A PCC não correspondeu às minhas expectativas, eu fui muito mal recebida pelos alunos. (3º período)

Sim, vai me ajudar bastante, porém não obtive total sucesso durante a prática, pois os alunos não me respeitaram com isso vi a realidade nas escolas. Com o passar do tempo espero conquistar também esses alunos. Vou aprender como lidar com eles, praticando. Porque somente praticando obtemos o objetivo específico que no caso é fazer com que aprendam a gostar da língua espanhola não somente com aulas teóricas, mas também com brincadeiras e músicas. (3º período)

Apesar da dificuldade, é muito importante para nós, pois através de práticas e estágios é que vamos ganhar a segurança de dominar uma sala de aula. (3º período)

Estas últimas opiniões nos leva a discutir dois conceitos básicos: crença sobre o que é pesquisa e as competências dos professores, para responder à terceira pergunta: "frequentemente ouvimos queixas de que a *teoria na prática é outra* e de que a realidade das escolas não permite a implementação do que se estuda na licenciatura. Até que ponto isso pode ser confirmado e como uma avaliação crítica tanto dos programas e prática universitários, quanto da realidade escolar pode ser levada em consideração para gerar um sistema mais produtivo educacionalmente.

Trazemos, em primeiro lugar, Lüdke (2002) que, em suas pesquisas sobre a visão do formador de professores do ensino básico, detectou entre os professores do ensino médio duas concepções sobre o que é pesquisa: a acadêmica e a não acadêmica: "[n]ossos entrevistados (...) demonstraram, por um lado, uma concepção declarada bastante formal e acadêmica sobre o que é pesquisa. Por outro lado, espontaneamente, afirmavam que não era essa a pesquisa que faziam, ou deveriam fazer, em suas escolas" (p.7). Indagados sobre este último tipo de pesquisa "as respostas se orientam para questões práticas, de confecção de material, de estratégias de ensino para diferentes alunos e coisas semelhantes. Essas respostas vêm sempre acompanhadas da explicação: "é dessas coisas que o professor precisa", como se a outra pesquisa, a feita na academia, não fosse capaz de provê-las" (p.8).

Os participantes da pesquisa que demonstraram esta concepção dicotômica de pesquisa afirmaram não ter recebido formação para a pesquisa e não haviam realizado ainda estudos de pós-graduação. Já os participantes pós-graduados não compartilharam desta visão, pois afirmaram ser necessária a prática da pesquisa por ser "constitutiva da própria identidade do professor, que sem a prática e a formação para a pesquisa ficará

desprovido de criatividade, de idéias próprias, de iniciativa para a construção do próprio saber diferente daquele de seus alunos, encaixando-se (...) na figura do professor repetidor" (p.8). Como ressalta Lüdke (2002, p.9), é preciso repensar essas concepções porque corre-se "o risco de hierarquização entre diferentes tipos de pesquisa para diferentes níveis de professores".

Acreditamos que há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da competência de aprendizagem ou autonomia e a realização de pesquisa durante a formação do professor, porque, *grosso modo*, há dois tipos de alunos: os passivos e os ativos. Os primeiros, durante as sessões de orientação de estágio e PGG, do planejamento das aulas para a escola-campo e da redação do relatório da PCC e do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), mais que orientação querem que digamos o que é para fazer e como deve ser feito, chegando inclusive a afirmar que não receberam orientação porque não foram "treinados". Alguns poucos são ativos, ou seja, têm um gosto mais apurado para a pesquisa, pois durante as orientações se colocam numa postura mais reflexiva e já trazem idéias para serem discutidas. Nossa preocupação com essas questões se deve ao fato de entendermos que durante a formação universitária os futuros professores devem preparar-se tanto para o exercício do magistério quanto para a pesquisa. Inclusive tentamos fazê-los compreender que este é apenas o primeiro nível em sua formação, que há ainda todos os níveis de pós-graduação.

Em segundo lugar, é necessário mencionar, também, as competências dos professores propostas por Almeida Filho (1998): lingüístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional. Acreditamos que é imprescindível relacionar as competências teórica e aplicada, ou seja, durante as aulas de teoria é importante discutir as possíveis aplicações à sala de aula real: grande número de alunos, desinteressados, desmotivados, às vezes, violentos, sem poder aquisitivo para comprar os materiais didáticos necessários, sem recursos audiovisuais e informáticos e um longo etcétera. Ainda hoje, a uma visão utópica da escola que temos, explicitadas nas opiniões citadas. Escolas e alunos ideais não existem. A realidade deve ser recriada e discutida, diariamente.

Quanto à segunda pergunta, *A lei 11.161/05 dispõe sobre a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos de Ensino Médio do país. Isso implica numa necessidade massiva de novos professores. Qual o papel da formação acadêmica inicial e da formação continuada no atendimento dessa demanda?* No âmbito da FLIUG, não foi possível aumentar o número de alunos que ingressam via vestibular que, ainda, ocorre somente uma vez por ano, para cursar espanhol são 30 no turno matutino. Porém no vespertino, a língua espanhola é oferecida durante os quatro primeiros semestres obrigatoriamente na licenciatura em português e muitos alunos decidem continuar com língua espanhola e fazem a transferência para o turno matutino, já que por falta de professores não é possível oferecer a licenciatura no turno vespertino. Além disso, somos somente 4 professores efetivos e contamos cada ano com 3 substitutos. Este motivo também não nos permite oferecer cursos de especialização. Como somente um desses quatro professores efetivos tem título de doutor, a oferta de vagas no programa de pós-graduação para interessados em pesquisas aplicadas em espanhol também é muito pequeno.

Para concluir, uma primeira questão a considerar na formação pré-serviço é a necessidade de se despertar no estagiário o gosto pela pesquisa desde os primeiros

contatos com o campo de estágio. Essa postura evita acomodação, passividade e alienação diante das situações-problema enfrentadas no contexto escolar, nos processos de ensino e aprendizagem de LEs e na própria formação docente. A relação entre os textos teóricos estudados na universidade e a realidade observada também são produtivos, pois evidenciam as competências implícita, teórica e aplicada de forma a propor encaminhamentos para as dificuldades.

Portanto, ao enfatizar a pesquisa nos programas de estágio e nas PCC, espera-se que o futuro professor de espanhol esteja consciente de seu papel como sujeito ativo e responsável por sua (auto)formação e formação continuada, desenvolvimento das competências profissional, teórica e aplicada. A intenção é que os graduandos dessa língua apreciem a escola-campo com um olhar crítico-participativo, percebendo-o como um *locus* privilegiado por potencializar as "múltiplas dimensões do ser professor: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar, o decidir", como nos explica Abib (2002, p.203), e porque temos como objetivo levar os futuros professores a refletir diariamente a partir de cada leitura e atividade proposta porque acreditamos que a formação crítico-reflexiva do docente (NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 1996) pode ser a mais adequada, porque pode gerar mudanças na prática futura de cada um contribuindo, efetivamente, para a formação de novos cidadãos.

Referências

- ABIB, M. L. V. dos S. A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física. In: ROSA, D. E. G. et al. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP & A, 2002
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996, p.171-189
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002.
- LÜDKE, M. A pesquisa na visão do formador de professores. *Anais do XI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Igualdade e Diversidade na Educação. Goiânia. Maio, 2002. CD Rom.
- MESQUITA, D. N. C. *Estágio e Ensino e Aprendizagem de inglês na Licenciatura em Letras*. Goiânia: UFG, 2005. Tese (Doutorado em letras e Lingüística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2005.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15- 33.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. UFG, PP/Fl, 2003 www.lettras.ufq.br Acessado no dia 9 de agosto de 2007.

C) FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ESPANHOL APÓS A REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: EMBATE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dra. Marcia Paraquett / UFF

INTRODUÇÃO

Quando produzimos um texto, sempre temos um leitor em nossa mente. E porque me lembrei de Roland Barthes, quis produzir um texto que reproduzisse minhas idéias, mas que não impossibilitasse o encontro do prazer entre mim, como autora, e vocês, como leitores ou ouvintes. Barthes é tão exagerado (e irônico) que chegou a falar em “kamasutra”, dizendo que o texto que alguém escreve deve provar que deseja seu leitor; e que a “escritura é a ciência dos gozos da linguagem” (2002:14). Não pretendo tanto, mas quero aproveitar essa oportunidade para propor reflexões que, imagino, possam refletir os desejos dos que aqui vieram nos ouvir. E minha experiência tem mostrado que esses desejos, sobretudo em congressos de professores de Espanhol, estão relacionados ao que essa mesa propõe, ou seja, falar de formação de professores e, principalmente, do embate entre teoria e prática. Portanto, vou procurar responder às perguntas, formuladas previamente pela debatedora, sem perder esse rumo. Até porque, essa autora que lhes fala também gosta de viver os gozos da linguagem. E não só os da linguagem.

Como vocês poderão observar, para responder à primeira pergunta vou valer-me das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), destacando a contribuição que esse documento, publicado pelo Ministério da Educação em 2006, traz à prática da sala de aula no que se refere ao ensino de Espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Na segunda resposta, vou aproveitar a discussão relativa à obrigatoriedade do ensino do Espanhol, determinada pela Lei 11.161/05, para refletir sobre o papel que exercem as universidades e as faculdades brasileiras no cumprimento da demanda que se apresenta, mas não perderei a oportunidade de apresentar algumas sugestões que fazem parte da proposta do Programa Nacional do Livro Didático, vinculando-as à aprendizagem de Espanhol. E na terceira e última pergunta, vou trazer algumas concepções de língua estrangeira que contribuam para que a aprendizagem resulte em inclusão social, exemplificando um caso que permite a transferência do saber teórico à prática da sala de aula.

Logo, minhas respostas estarão sempre preocupadas com o que propõem as perguntas, mas procurarei, de maneira quase subversiva, trazer uma discussão de ordem prática, entendendo que esse é o desejo de muitos que aqui estão.

I – O que muda com a reforma da licenciatura e quais os desafios que ela impõe à formação dos professores?

Independente da reforma da licenciatura, o grande desafio é formar professores que observem a diversidade do Espanhol e as particularidades no confronto entre o Português e o Espanhol, temas priorizados nas OCEM, que diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ganharam dois capítulos dedicados às línguas estrangeiras, sendo um especificamente para Espanhol.

As autoras, Neide Gonzalez e Isabel Gretel Fernandez, dizem que o documento deve ser visto como “um gesto político”, sobretudo “um gesto de política lingüística,

que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo”. Com isso, elas estão se referindo à velha história de que não é preciso aprender Espanhol porque se trata de uma língua muito parecida com o Português, o que a faz uma língua fácil e possível de ser falada e compreendida por todos, através de uma *Interlíngua* a que se costuma chamar, pejorativamente, de “portunhol”. As autoras estão se referindo, também, à hegemonia do Espanhol peninsular e, conseqüentemente, ao apagamento das variantes latino-americanas. Referem-se, ainda, à “consolidação de preconceitos”, à “camuflagem das diferenças locais” e ao reforço de “estereótipos de todo tipo”. Portanto, apenas um documento que tivesse oportunidade de falar dessas particularidades do Espanhol, poderia contribuir para o fim da hegemonia dessa língua, aspecto que em nada interessa aos aprendizes brasileiros. Afinal, somos uma parcela significativa da América Latina e como tal, precisamos definir políticas lingüísticas que contribuam para nossa integração.

Além do tema da hegemonia da variante peninsular, bastante complexo por si só, o documento propõe uma concepção de aprendizagem de língua que inclui questões que estão além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender), convidando os professores a proporem atividades que possibilitem reflexões de variadas ordens: lingüística, sociocultural, sócio-econômica, política, discursiva etc. A modo de ilustração, recupero, abaixo, os quatro principais aspectos ressaltados pela OCEM-Espanhol:

-“é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre” (131).

-“é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (131).

-“*que Espanhol ensinar?* deve ser substituída por outra pergunta: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (134).

-“um ponto de crucial importância quando se trabalha com o ensino de Espanhol a falantes do Português é determinar: o grau de proximidade/distância entre as duas línguas (...); o efeito que ele tem sobre a representação de língua fácil/difícil (...); o papel da língua materna tanto no processo de aquisição/aprendizagem quanto na didática” (138)

I – A lei 11.161/05 dispõe sobre a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos de ensino Médio do país. Isso implica numa necessidade massiva de novos professores. Qual o papel da formação acadêmica inicial e da formação continuada no atendimento dessa demanda?

No meu ponto de vista, a pergunta poderia ter sido elaborada de maneira diferente. Em lugar de perguntar-se “qual o papel da formação acadêmica inicial e da formação continuada no atendimento dessa demanda”, quero perguntar qual é o papel do Estado brasileiro e do Estado espanhol na formação inicial e continuada de nossos professores de Espanhol? E minha resposta à minha pergunta é muito objetiva: cabe ao Estado brasileiro, através de suas faculdades ou universidades, atender essa demanda, tanto no que se refere à formação de professores como à educação continuada, prevista

na LDB/96. Ao Estado espanhol cabe observar e aproximar-se apenas quando, ou se, convidado pela comunidade acadêmica brasileira.

Mas há outras questões, também pertinentes, que podem ser analisadas aqui. E uma delas é o perigo que aconteça com o Espanhol o que aconteceu com o Inglês, embora por motivos diferentes. Refiro-me às conseqüências que a obrigatoriedade determinada pela Lei 11.161/05 possa trazer às comunidades escolares brasileiras. Isso porque, se a LDB/96 indica que a escola deve trabalhar com pelo menos uma língua estrangeira moderna e que a escolha dessas línguas deve ser feita pela escola, levando-se em conta os interesses da comunidade, é possível que aquelas escolas privadas, que tenham o seu interesse mais focado no lucro do que na educação, passem a escolher apenas o Espanhol como língua estrangeira. E se isso ocorrer, em meio século, teremos trocado de hegemonia, saindo da preferência pelo Inglês, e optando pelo Espanhol. E também porque o aparente discurso da integração latino-americana, nascido no contexto do Mercosul, pode ser silenciado definitivamente por uma política explícita em nome da hegemonia lingüística do Espanhol peninsular, já que é a Espanha que está mobilizada para contribuir na formação e na educação continuada de professores do Brasil, como se está acompanhando, desde 2005, através da mídia virtual ou em papel.

Outra questão interessante é observar que a obrigatoriedade do Espanhol acabou determinando que o Ministério da Educação selecionasse material didático através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para que fosse distribuído aos professores das escolas públicas brasileiras do Ensino Médio. E essa medida vai acabar contribuindo, em médio prazo, para que as editoras que produzem livros didáticos de Espanhol no Brasil tomem como referência os aspectos qualitativos que constituem a ficha de avaliação do Programa. Ainda não há uma ficha própria aos livros didáticos de línguas estrangeiras, e por isso a referência tem sido a de Língua Portuguesa, que vem sendo utilizada por algumas editoras que desejam competir nesse novo e rico mercado de livros didáticos de Espanhol no Brasil.

E essa ficha foi elaborada a partir de critérios que ressaltam o fato do aluno do ensino fundamental já se ter apropriado “de práticas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão orais e escritas, assim como em sua produção de textos.” (p.50), cabendo, portanto, ao professor (e aos manuais didáticos) aprofundar esses conhecimentos em lugar de repeti-los ou começar de um nível muito iniciante de aprendizagem, fatores tão comuns nos manuais de Espanhol. Imagino que esse problema se repita em manuais de outras línguas estrangeiras, mas no caso do Espanhol chega ser um absurdo ver, repetidamente, o ensino do alfabeto ou dos artigos definidos nas primeiras lições, ignorando-se não só a proximidade lingüística entre o Português e o Espanhol, mas o nível de conhecimento do aluno.

Outro princípio geral que orienta os avaliadores também é a preocupação com a autonomia e a cidadania do aprendiz. Fala o documento que “o caminho deste aluno em direção à autonomia e à cidadania está já mais delineado e avançado. Isto implica uma ainda maior importância, no ensino destinado a estes ciclos, da busca da autonomização e da contribuição para a construção da cidadania responsável”. (p.50) E apenas textos de diferentes linguagens, de diferentes gêneros, de diferentes procedências e de diferentes pontos de vistas poderiam possibilitar discussões na sala de aula que contribuíssem para essa proposta. No entanto, e lamentavelmente, muitos manuais didáticos não utilizam textos completos e nem fragmentos cujas unidades do texto

estejam preservadas, porque esbarram nas questões dos direitos autorais ou porque acreditam que aqueles diálogos abstratos, descontextualizados e que falam dos hotéis, dos aeroportos, dos cursos de idioma ou dos restaurantes dos países da língua estrangeira alvo, poderão possibilitar a autonomia e a cidadania de estudantes brasileiros.

O terceiro princípio geral que rege o documento do Programa se refere à “formação do leitor proficiente e crítico e do locutor capaz de uso racional, eficiente e democrático da linguagem em situações privadas e públicas, que contribui para a formação das práticas cidadãs” (p.50-1). Ora, que manuais didáticos se dedicam à leitura dessa forma? São poucos, infelizmente, embora não veja nenhuma dificuldade para que isso aconteça. Sabemos que basta que o professor (ou o manual didático) ofereça textos e condições adequadas à interação na sala de aula, onde pode e deve haver debates sobre diferentes temas do interesse do aprendiz, que o incluam nessas discussões, porque apenas aqueles que podem ser críticos diante do que lêem ou escutam, e que podem produzir seus textos, orais ou escritos, utilizando a linguagem para seus interesses, apenas esses são cidadãos. E a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode perder esse rumo.

III – Frequentemente ouvimos queixas de que *a teoria na prática é outra* e de que a realidade das escolas não permite a implementação do que se estuda na licenciatura. Até que ponto isso pode ser confirmado e como uma avaliação crítica tanto dos programas e prática universitários, quanto da realidade escolar, pode ser levada em consideração para gerar um sistema mais produtivo educacionalmente?

Vou tentar responder a essa pergunta, dando atenção à concepção de língua estrangeira e a prática da sala de aula.

Para Almeida Filho (1993) “a compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la”. Portanto, o autor está considerando o que se conhece por *Interlíngua*, ou seja, o processo pelo qual passam os aprendizes na *desestrangeirização* da língua estrangeira alvo. Uma língua estrangeira, nesse sentido, é uma língua que vai deixando de ser estrangeira paulatinamente. O problema, no entanto, é transferir essa concepção para a prática da sala de aula, onde é comum que ainda se trabalhe com a fixação de regras gramaticais isoladas de contextos discursivos, ou que se encontrem métodos ou profissionais que acreditam que a memorização de palavras e a correlação reduzida dos seus sentidos podem levar à aprendizagem do Espanhol. No entanto, as pesquisas têm mostrado que o caminho mais adequado é outro, porque

esta representação da língua como uma lista de palavras que devem ser aprendidas traz implícito o conceito de que a língua pode reduzir-se a uma nomenclatura que leva à identificação imediata do objeto: “palavra/coisa” ou “palavra/significado”. (...) Isso permite a rápida operação de transferir e equiparar significados termo a termo das duas línguas – espanhol/português – como se fossem duas listas de sinônimos ou equivalentes, descontextualizando-os e considerando ambas

línguas como produtos estáticos e perfeitamente redutíveis a significados sem história e sem memória¹. (KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999:13).

Portanto, essas autoras estão concebendo língua como discurso, porque a produção ou a compreensão de sentidos se realiza, necessariamente, entre sujeitos e em contextos de interação. Daí a impossibilidade de se aprender uma língua através de listas fechadas de palavras ou de regras gramaticais desvinculadas do uso discursivo.

O mesmo fala Moita Lopes (2003):

Na área dos estudos lingüísticos [...] a temática das identidades surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico. [...] Assim, é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção (Moita Lopes, 2003:19)

Se observou, a reflexão de Moita Lopes inclui um novo elemento. Ao conceber a linguagem como discurso, ele está sugerindo que a temática das identidades não fique fora do processo de aprendizagem. E isso é óbvio, porque se há sujeitos envolvidos na produção e compreensão de linguagens, é necessário que se pense nas identidades que constituem esses sujeitos. Mas isso não é tão simples assim, porque não se pode falar em identidades de forma redutora. Muito ao contrário, as identidades não são fixas, porque “o que somos, nossas identidades sociais, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.” (Moita Lopes, 2002:32).

Stuart Hall avança nessa discussão quando, ao referir à pós-modernidade, afirma que “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (2004:12). E explica que “a identidade é, realmente, algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. E por isso “ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (2004: 38).

Os teóricos da Educação Multicultural (ou Pedagogia Multicultural) também contribuem na discussão sobre o conceito de língua/linguagem. Para Kátia Mota, a linguagem é vista “não só como capital cultural, mas também como capital simbólico, de acordo com as relações de poder que trazem prestígio político e hierarquia social” (Mota, 2004:37). Isso significa que a linguagem tanto pode ser um veículo de inclusão como de exclusão social. E para que a aprendizagem de línguas esteja relacionada à inclusão social, como deve ser o objetivo da escola, é fundamental acreditar “na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes”. (2004: 41)

Portanto, temos aqui algumas questões bastante relevantes, e que podem ser resumidas assim:

- Há uma língua estrangeira que precisa “desestrangeirizar-se”.
- É preciso conceber linguagem como discurso.
- A linguagem como discurso pressupõe sujeitos e contextos de interação.
- Esses sujeitos carregam identidades sociais e culturais que não são fixas, e que estão em constante construção.

¹ Tradução minha.

- Além disso, a linguagem é capital cultural e capital simbólico, porque está envolvida em relações de poder, podendo incluir ou excluir socialmente.
- Aprender línguas para a inclusão social é valorizar a voz do professor, do aluno e as demais múltiplas vozes, incluindo a cultura local e as culturas silenciadas.
- É, enfim, valorizar a heterogeneidade lingüística, cultural e social, pondo fim a um discurso de hegemonia e monopólio.
- E como levar esses saberes à prática da sala de aula? Observemos como exemplo uma charge de Aroeira, publicada no jornal *O Globo*, em 1993. A leitura desse texto, no contexto da sala de aula, nos permite:
 - “Desestrangeirizar” o universo cultural hispânico, na medida em que o aluno teria oportunidade de conhecer uma obra de Picasso e, através dela, o contexto social, político e histórico de sua produção.

Conceber linguagem como discurso, porque sua compreensão implicaria o envolvimento de sujeitos (alunos e professor) e de um contexto de interação (a sala de aula). Também envolveria os diversos sujeitos que funcionam como atores dos textos (Picasso, Aroeira, os personagens de Picasso e os personagens de Aroeira) e seus contextos de produção (Espanha, Guernica, Guerra Civil, Brasil, Rio de Janeiro, Igreja da Candelária).

Perceber que esses diversos sujeitos estão marcados por diferentes identidades sociais e culturais. Sejam esses sujeitos os da interação da sala de aula, sejam os personagens representados, ou seja, as vítimas da guerra civil espanhola e as vítimas da violência contra crianças e indígenas brasileiros.

Compreender a linguagem como capital cultural e capital simbólico, porque os dois autores (Picasso e Aroeira) estão se valendo do poder que têm como usuários letrados da linguagem (seja verbal ou visual) para falar em nome dos excluídos ou silenciados. Além disso, o professor estaria possibilitando que os aprendizes se manifestassem, ganhando melhores condições para que também se valham do poder da linguagem.

Fazer da compreensão da linguagem um veículo de inclusão social, não só porque o tema proposto no texto paródico permite inferências sobre a realidade sociocultural brasileira, mas sobretudo, porque permite valorizar a voz de possíveis aprendizes menos favorecidos que queiram manifestar-se sobre suas condições sociais.

Incluir a cultura local e as culturas silenciadas na aula de língua estrangeira, em particular a dessas comunidades representadas nos textos.

Valorizar a heterogeneidade, pondo fim a um discurso de hegemonia e monopólio, já que tanto a Espanha como o Brasil não nações constituídas por diferentes comunidades sociais e culturais.

No caso da paródia com a obra de Botero, (capa da Revista *Veja* de setembro de 1997), ainda seria possível:

- Valorizar a cultura de um país como a Colômbia, marcado pelo preconceito;
- Discutir a questão da saúde e da “tirania da balança”, temas propostos nos PCN.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1993). *Dimensões Comunicativas*. Campinas: Pontes.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo veintiuno: 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2008.
- Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos. Língua Portuguesa – PNLD 2008.
- Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (2002). *Identities Fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (2003). Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, p.13-38.
- PARAQUETT, Márcia (2006). As dimensões políticas sobre o ensino de Espanhol no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Orgs.). *Espaços Lingüísticos*. Resistências e expansões. Salvador, UFBA, p. 115-146.
- PARAQUETT, Marcia. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Orgs.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, , p.193-220.
- PARAQUETT, Marcia. *Lectura y Cultura Española*. 1. ed. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora Ltda., 2005.

MESA REDONDA “3”

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – IMPLANTAÇÃO DA LINGUA ESPANHOLA

Moderadora Esp. Suely Cândida Catharino / UNIRONDON

Ivan Rodrigues Martin – PUC-SP

Ms. Elizabete Aparecida Marques – DLE / CCHS / UFMS

A) A Lei Nº 11.161/05 e sua implantação no Estado de Mato Grosso

Ms. Rosa Neide Sandes de Almeida (SEDUC/MT)

Lei Nº 11.161/05 - Dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio.

“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 de Ensino Médio”.

- A determinação da liberdade de escolha na LDB se manteve presente na Lei o Espanhol.

- Lei nº 9.394, art. 36, III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e um segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Plano de implantação da Língua Espanhola Ensino Médio - MEC

Conjuntos de ações previstas:

- Articular a oferta de cursos e matrículas no ensino superior para a formação de professores de língua espanhola.

- Fortalecer o programa de formação inicial e continuada para professores em exercício na rede pública de ensino

- Selecionar e distribuir material para o professor em sala de aula

- Promover intercambio com países da América Latina e Espanha

- Elaborar as orientações curriculares

Tal conjunto de ações deverá ser implementado em estrita articulação entre o Mec, redes estaduais de ensino, universidades, em particular, no plano de realização de concursos públicos.

Plano de implantação da Língua Espanhola Ensino Médio - SEDUC/MT

Histórico:

A implantação da Língua Espanhola no Estado de Mato Grosso deu-se a partir de 1996, em algumas escolas, quando houve concurso público para professores dessa disciplina. Tivemos então os primeiros efetivos na rede.

Condições Atuais:

- A Secretaria de Estado iniciou, em 2006, um plano de melhoria para ampliação da oferta do ensino de espanhol, disponibilizando e orientando as escolas para a implantação da lei;
- Implantação da disciplina na região de fronteira e fronteiriças;
- Curso de capacitação para professores não habilitados em língua espanhola que atuam na disciplina

**Ações de implementação
Governo de Estado de Mato Grosso**

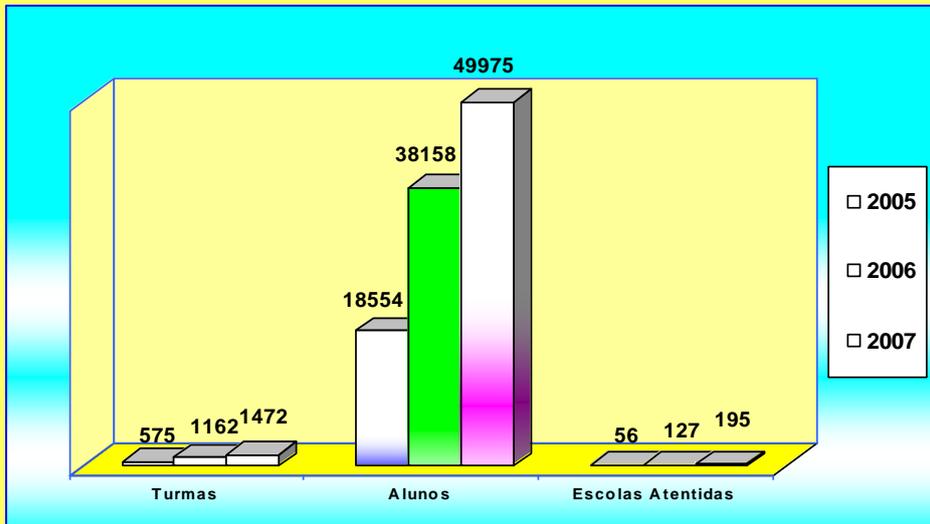
- Regulamentação da lei - Conselho Estadual de educação – MT (Resolução 349/06 – CEE- MT;
- Convênio firmado entre Secretaria de educação/ SEDUC e Embaixada da Espanha – instalação do Centro de Recursos de Língua espanhola;
- Convênio firmado com a Embaixada Espanhola para o curso de formação continuada – professores habilitados em língua espanhola, ensino fundamental e médio;
- Implantação da língua espanhola nas escolas estaduais da região de fronteira fronteira através de contratação de professores habilitados em língua espanhola – garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- Aquisição e distribuição de Kits (livros didáticos, para-didáticos, livros de jogos, CD e DVD, etc) contemplando 33 escolas de Ensino Médio em Cuiabá e 02 Escolas de Várzea Grande conforme critérios de maior nº de turma, de alunos;
- Formação de diretores e coordenadores das Escolas de Ensino Médio de Cuiabá e Várzea Grande, para implantação da Língua Espanhola;
- Concurso Público para professores de língua espanhola;
- Contratação de professores de língua espanhola;
- Formação continuada para professores de ensino Médio 2005 e 2006 – Convênio Embaixada/SEDUC/MT.

Ações Previstas:

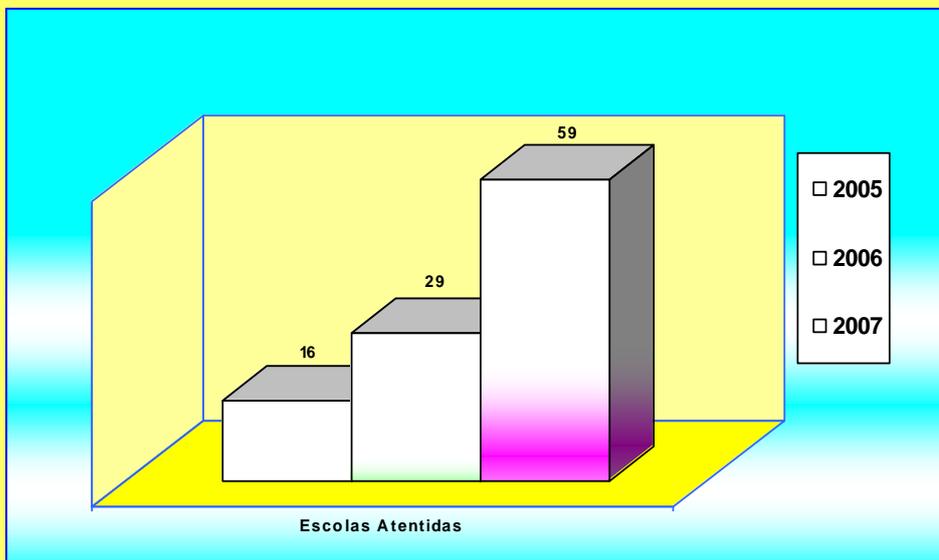
- Formação de diretores e coordenadores das Escolas de Ensino Médio por pólos, para implantação da Língua Espanhola;
- Formação continuada para professores de Ensino Médio – Convênio embaixada/2007;
- Oferta de complementação (apostilamento) da habilitação em língua espanhola para professores que atuam na rede com formação em letras – bacharelado, licenciatura em letras com habilitação em língua Portuguesa, Inglês e Literatura.

**Índices demonstrativos
Implantação da Língua Espanhola**

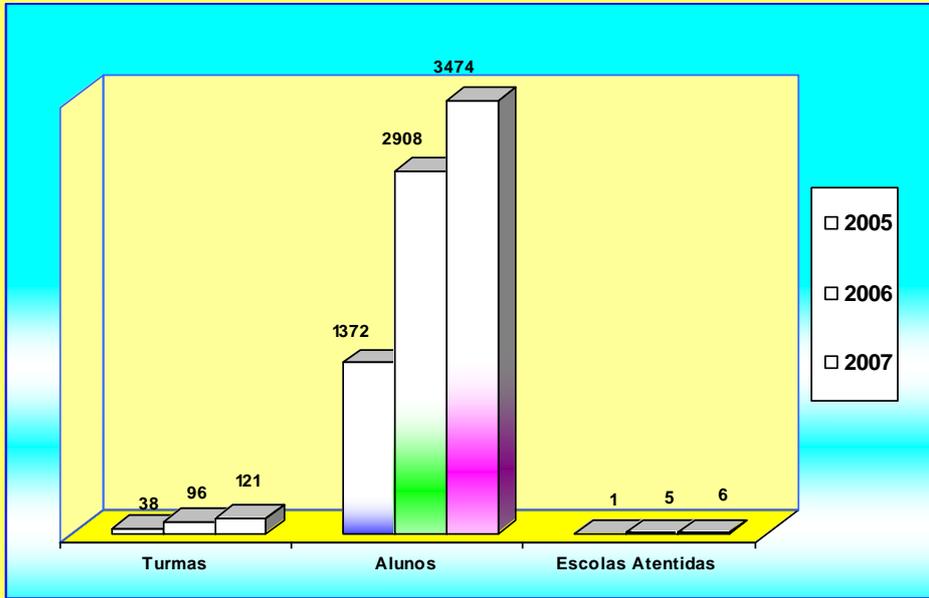
Demonstrativo da Implantação da Língua Espanhola em Mato Grosso



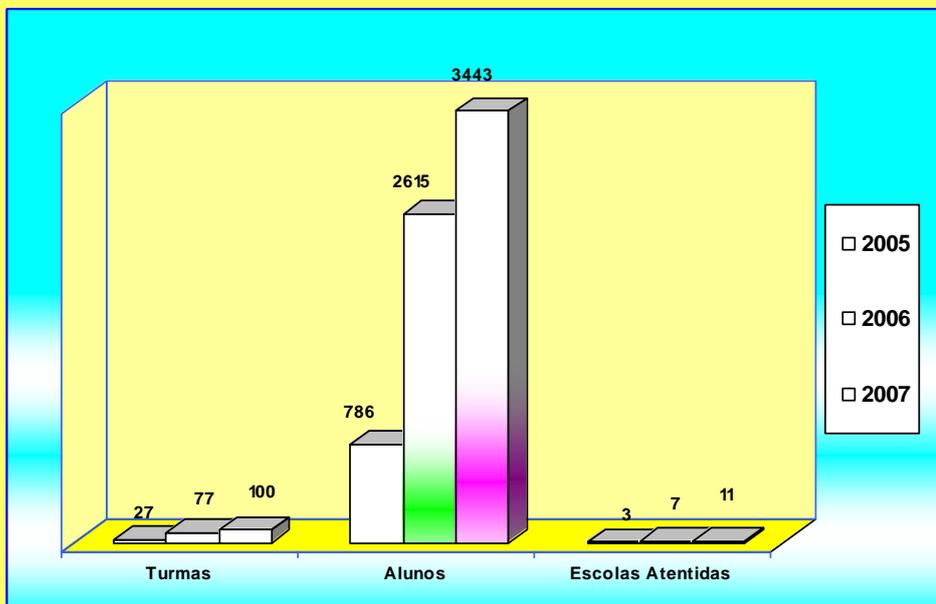
Demonstrativo da Implantação da Língua Espanhola em Cuiabá e Várzea Grande



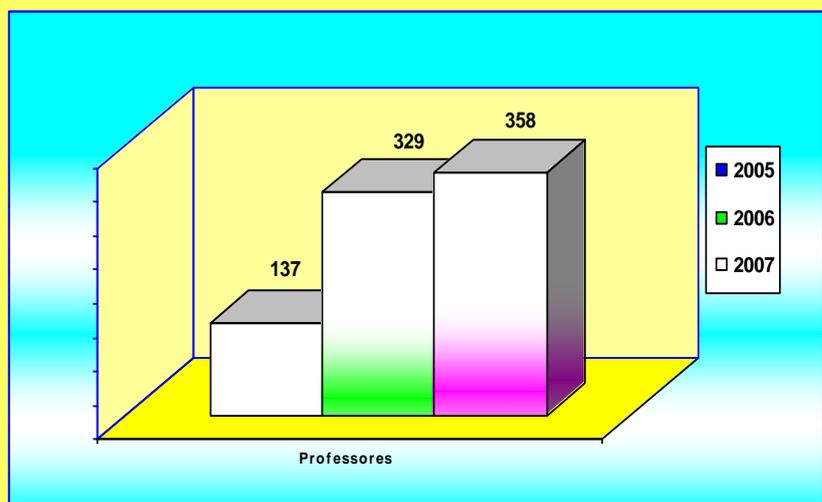
**Demonstrativo da Implantação da L. Espanhola na
Região Fronteira**



**Demonstrativo da Implantação da L. Espanhola na
Região Fronteira**

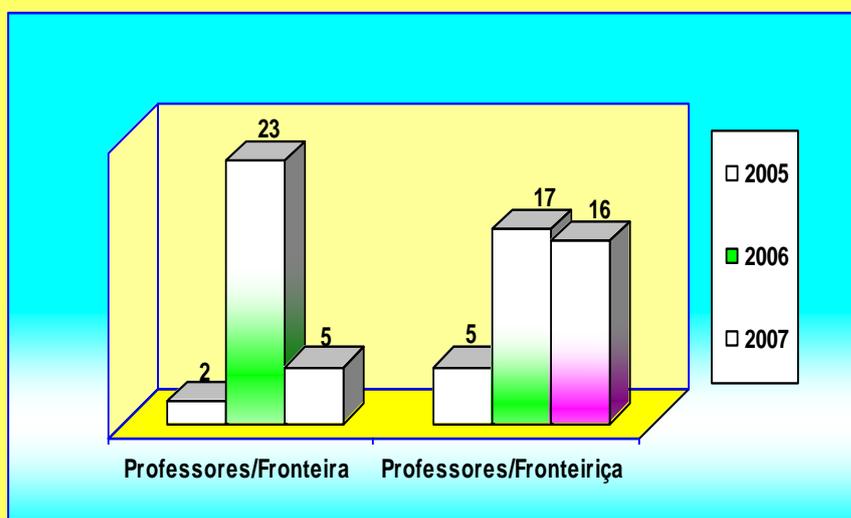


Quadro Demonstrativo da Implantação da Língua Espanhola em Mato Grosso



Fonte: Seduc,2007

Demonstrativo da Implantação da Língua Espanhola na Região Fronteira e Fronteira



Dessa Mesa Redonda resultaram duas moções, que aprovadas pelos assistentes, foram lidas e ratificadas pela plenária final, para encaminhamento aos respectivos destinatários e serem publicadas nos Anais do Congresso.(Anexos)

MESA REDONDA “4”

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE E/LE

Moderadora Ms. Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UERJ / Pedro II

A) A questão da variação lingüística do espanhol nas perspectivas docente e discente.

Ms. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva- FL/ UFG

Iniciamente, agradeço o convite para compor esta mesa que trata de questões tão pertinentes e complexas como as relacionadas à variação lingüística e ao ensino de espanhol. Meu interesse pelo assunto surgiu quando cursava o mestrado em Letras e Lingüística da UFG, entre 2000 e 2002, quando escolhi como objeto de estudo a análise dos americanismos presentes em livros didáticos (LDs) de E/LE para brasileiros. O propósito foi refletir sobre a viabilidade de se desenvolver a competência sociolingüística relacionada com esse léxico específico abordado nesses materiais.

Conforme observa Herrero (1997), os americanismos léxicos têm recebido um tratamento diferenciado por parte dos autores de LDs e ela propõe uma divisão em dois grandes grupos. No primeiro, estão os LDs que os abordam de maneira aleatória e indiscriminada, como curiosidade cultural. No segundo, estão aqueles que tratam de sistematizar – com maior ou menor sucesso – a inclusão dos americanismos no corpo das unidades. Tive a oportunidade de divulgar o trabalho em vários congressos e seminários pelo Brasil e ele motivou a escritura de uma dissertação² sobre o mesmo tema na UnB, na qual pesquisou-se também os professores além dos LDs. Ao ingressar este ano no doutorado, continuo com a mesma linha de pesquisa e pretendo investigar as variáveis que interferem na opção pela variedade lingüística do graduando em Letras/ Espanhol da UFG: se o professor nativo³ ou brasileiro, se os materiais didáticos ou paradidáticos, se participações em eventos (congressos, seminários, mesas redondas, palestras etc), se contatos com nativos em situação real (no Brasil ou no exterior), entre outros fatores. O objetivo é detectar como essas variáveis contribuem para o desenvolvimento de uma identidade lingüística em espanhol.

Nesse sentido, penso que o fenômeno da variação lingüística deve ser tratado desde os níveis iniciais da formação acadêmica em E/LE, tanto na universidade como no ensino básico. Os estudantes devem ir gradativa e sistematicamente tomando conhecimento da diversidade do idioma por meio de amostras contextualizadas – logicamente não exaustivas – de sua complexidade. Já que, atualmente, são oito as zonas *geoletais* no mundo hispânico: na Espanha (a castelhana, a andaluza e a canária) e

² Título: “A presença dos americanismos léxicos no ensino de E/LE: nos livros didáticos e na sala de aula”.

³ Na Faculdade de Letras da UFG atuam hoje dois professores nativos que são efetivos (um espanhol e uma peruana), uma professora chilena que é substituta, além de duas professoras brasileiras efetivas e duas substitutas.

na América (a centro-americana ou mexicana, a caribenha, a andina, a chilena e a rio-platense) (FERNÁNDEZ, 2000, p. 39-46). Assim, a dicotomia espanhol peninsular *versus* espanhol americano é simplista porque reduz o complexo espaço diatópico do idioma (IRALA, 2004).

Nos primeiros dados coletados para a tese, pude constatar que as professoras⁴ dos níveis iniciais da graduação (Espanhol I e II) se preocupam com o ensino das variedades⁵. P1 relata em entrevista:

[n]a atuação docente o que eu posso dizer, é que as variantes (...) são apresentadas aos alunos, não impostas (...), principalmente nesse nível inicial. (...) *Nem eu como professora, por ser brasileira, poderia dizer que (...) tenho uma delas selecionadas pra mim* (destaque meu). Mas eu procuro apresentar para os alunos e deixar a livre escolha deles. Porque no início, é como se fosse assim, apresentar para que futuramente eles selecionem aquela que melhor se adaptar [para] eles, aquela que melhor responder às expectativas e às crenças [deles] (...).

Como observado na fala em destaque, no âmbito universitário local, e estendo também para o nacional, o currículo de Letras/Espanhol não está contemplando amplamente o fenômeno da variação, fato que compromete a formação e o desenvolvimento de uma consciência lingüística por parte do futuro professor. Faltam disciplinas específicas que envolvam estudos de Dialetoлогия e Sociolingüística⁶. Isso repercute no ensino básico, pois o professor que sai da universidade não se sente preparado para discutir o tema e os alunos certamente serão prejudicados com a falta de reflexão sobre o mesmo. Nesse sentido, P2 ressalta a importância de uma adequada formação pré-serviço:

[e]u acredito que essas variedades são importantes à medida que o professor (...) tem que ter um conhecimento, principalmente o professor graduado, que [es]tá dando aula pra graduação, ele tem que ter esse conhecimento dessas diferenças pra ensinar, pra tentar mostrar que não é uma única pronúncia, que não tem uma única variedade, e que o espanhol de acordo com os países onde fala tem suas diferenças e suas particularidades, e uma vez que seus alunos serão futuros professores, eles têm que ter esse conhecimento...

Os alunos de Espanhol III⁷ do segundo semestre de 2006, por sua vez, também demonstram estar atentos à variação lingüística. No primeiro questionário que lhes

⁴ As duas professoras entrevistadas atuaram como substitutas em 2005 e 2006 na FL/ UFG e fizeram licenciatura dupla em Português/ Espanhol (matriz curricular antiga) na própria instituição.

⁵ Apesar de estar consciente que os conceitos *variedade* e *variante* não são equivalentes, neste trabalho ambas as palavras estão sendo usadas intercambiavelmente.

⁶ Na nova matriz curricular de Letras/ Espanhol, licenciatura simples, em vigência desde 2004, essas questões ganham maior relevância, como se verá mais adiante.

⁷ Esses alunos são participantes de minha pesquisa e serão por mim acompanhados até se graduarem, em 2009. A duração do curso é de quatro anos.

apliquei, após um ano de estudo com o livro *Avance Elemental*⁸, o contato com duas professoras brasileiras e haver assistido a debates mensais ao longo de um semestre com nativos de diversos países, foram unânimes em afirmar que têm consciência da diversidade lingüística do idioma. Entretanto, ao comentar sobre qual variedade teria maior prestígio, a maioria absoluta respondeu que a da Espanha, modalidade castelhana. As respostas foram variadas: Por ser mais “tradicional”, “pura”, “bonita”, “clara”, “berço da língua”, “mais formal”, ter “excelência e autoridade”. As opções pelas variedades da América Espanhola assim se justificaram: “mais importantes por influência dos nossos vizinhos”, “riqueza inestimável em todos os sentidos: cultura, fala, escrita...”, “variedade mais rica por ter maior contato inclusive com as línguas indígenas e até mesmo [com] o português”.

Pesquisas similares fizeram Santos (2004), Irala (2004) e Murga (2007). A primeira em instituições de São Paulo, a segunda no interior do Rio Grande do Sul quase fronteira com o Uruguai e a terceira na UnB, com resultados muito semelhantes, ou seja, demonstrando a crença generalizada de que o espanhol da Espanha é o mais prestigiado. Murga (2007), a partir de gravações feitas por nativos, observou as reações dos alunos: Espanha (*status*); México (solidariedade); Argentina (estereótipos); Cuba e Chile (rejeitadas por parecerem “incompreensíveis”). A autora também considera que a variação, nos níveis iniciais de ensino, deve estar plenamente inserida no ensino de línguas e a discussão deve envolver professores, alunos e a comunidade de maneira geral.

E foi com o intuito de melhor formar o futuro professor de espanhol que nossa instituição tomou algumas iniciativas. A primeira foi a de realizar seminários sobre culturas hispânicas⁹, apresentados por nativos e alunos, atividade positivamente avaliada. O propósito foi exemplificar, por meio de um falante *real* (nativo) e *possível* (pesquisas), aspectos culturais e lingüísticos do idioma. Outra experiência igualmente válida foi o curso de “Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas”, ministrado no primeiro semestre deste ano. As alunas do penúltimo período da graduação¹⁰ puderam aprofundar questões relacionadas às mudanças lingüísticas diatópicas das oito zonas geoletais, nos aspectos: fonético-fonológicos, morfossintáticos e léxico-semânticos. Contaram com aulas teóricas e debate com nativos em sala de aula. Cito alguns depoimentos:

[p]ara mim foi muito válido este curso, porque quando for dar aulas para meus futuros alunos, lhes mostrarei que não existe somente uma forma de falar espanhol e não existe certo ou errado, sim diferenças que devem ser respeitadas. Porque como professora não-nativa, não posso impor uma

⁸ Esta coleção passou a ser usada na FL/UFG a partir de março de 2006.

⁹ Os seminários foram realizados mensalmente na FL/ UFG, em 2006/2. Assim se configurou a divisão dos países para as apresentações: países do Caribe; países do Cone Sul; países da América Central; países Andinos; México, Comunidade Hispânica nos EUA, Porto Rico e Espanha.

¹⁰ Essas atividades e disciplina estão contempladas na nova matriz curricular de Letras/ Espanhol da FL/ UFG. A variação em nível lexical e morfossintático é discutida em minicursos que integram a programação de eventos locais.

variedade para meus alunos, e sim lhes apresentar o máximo de diferenças para que eles escolham a maneira que querem falar.

As variedades hispano-americanas também foram reconhecidas para o contato com nossos vizinhos:

[p]odemos direcionar o ensino de espanhol para brasileiros de acordo com as necessidades dos alunos. Assim precisam, por exemplo, entrar em contato mais com uma variedade hispano-americana.

Ambos os depoimentos corroboram a necessidade de iniciativas como essas para formar teórica e metodologicamente o professor no âmbito da variação lingüística.

Em uma breve retrospectiva histórica nacional, percebe-se que mesmo de forma esporádica, o tema da variação vem sendo tratado. Em 2001, foi organizada uma mesa redonda no *IX Seminário de Dificuldades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, em São Paulo. Em sua intervenção na mesma, Fernández (2002) informou que o *I Seminário de Dificuldades Específicas*, em 1993, já havia discutido a questão das variedades do espanhol na conferência de abertura.

Entretanto, de maneira sistemática e efetiva como é o caso das pesquisas descritivas sobre o idioma no Brasil, ainda não há muitos estudos sobre variação e ensino. Espera-se que o interesse aumente com a aprovação da lei 11.161 que instituiu essa língua como obrigatória no ensino médio. Soto (2004), ao fazer um levantamento sobre a pesquisa *stricto sensu* em língua espanhola no Brasil, no período de 1967 a 2004, demonstra o fato. Ela propõe a seguinte divisão para os trabalhos acadêmicos: Trabalhos (pre)ocupados com a “Tradução literária”; Trabalhos (pre)ocupados com a “Política lingüística”; Trabalhos (pre)ocupados com as “Questões discursivas”; Trabalhos (pre)ocupados com a “Produção do aluno”; Trabalhos (pre)ocupados com a “Descrição de língua”; Trabalhos (pre)ocupados com o “Português para hispânicos”; Trabalhos (pre)ocupados com as “Ferramentas didáticas”; Trabalhos (pre)ocupados com o “Ensino-aprendizagem”; Trabalhos (pre)ocupados com temáticas “Outras”.

Nessa última temática, esperava-se a presença de pesquisas variacionistas, mas não é o que acontece. A dissertação de mestrado de Bugel (1998) *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* que detecta a presença de nativos hispanoamericanos utilizando um *espanhol estándar* (neutro), para salvaguardar uma modalidade mais geral do idioma, é contemplada no levantamento em “Trabalhos (pre)ocupados com o ‘Ensino-aprendizagem’”. Com relação à postura desses professores, as *Orientações Curriculares de Espanhol* (2006) alertam para o perigo da perda de identidade lingüística, além de contribuir para propagar uma falsa homogeneidade do idioma.

Nesse cenário, ao pensar no ensino-aprendizagem, professores e alunos do ensino universitário e básico são prejudicados. Os primeiros pela falta de pesquisas sistemáticas na área, pela inadequação dos materiais didáticos, pela falta de uma formação universitária que lhes prepare adequadamente para tratar o tema, pelo excesso de carga horária, pelos baixos salários e pela falta de uma política nacional de formação

continuada. Os últimos acabam sendo privados do conhecimento das variedades do idioma e não têm condições de optar por uma com a qual se identifiquem e que atenda às suas necessidades comunicativas, fato que contribui para gerar discriminação e preconceito.

Nos PCNs de LE (1999), já éramos alertados para a importância de o aprendiz saber distinguir entre as variantes lingüísticas do idioma a ser estudado. E Valmaseda (1993), quando era assessor lingüístico da Embaixada da Espanha no Brasil na década de 1990, também alertava para a necessidade de desfazer mitos sobre o idioma, deixando claro que: qualquer variante é válida dentro de sua própria norma; que os argentinos não falam nem melhor nem pior que os espanhóis ou os mexicanos; que na Bolívia se fala tão bem quanto no Peru ou na Venezuela; que não importa de onde seja o falante e sim se ele emprega bem a língua dentro de sua norma; que essa reflexão pode levar os alunos a valorizarem, inclusive, sua própria língua nativa; que a diversidade léxica não impede a comunicação entre nenhuma variedade e que o aluno pode interessar-se por uma ou outra segundo suas pretensões ou necessidades.

Como se pode verificar, apesar de não estar totalmente ausente do debate acadêmico, a variação lingüística ainda precisa de mais investigações em todos os âmbitos: geográfico, social e estilístico. É o que Fernández (2000) faz ao discutir o tema e propor as oito zonas dialetais anteriormente apresentadas. Além disso, ele reflete sobre o modelo de língua mais adequado a ser adotado em cada país ou região. Como vimos, é preciso fomentar a consciência lingüística de professores e alunos. Aos primeiros cabe a tarefa de apresentar adequada e contextualizadamente as variedades do idioma para eliminar preconceitos. Nessa tarefa, são como articuladores de muitas vozes, como sugerem as *Orientações Curriculares de Espanhol* (2006) e, de acordo com Fernández (2002), não se deve temer as variedades. Nesses termos, ela propõe que o professor ensine a que domine sem ignorar as demais e que aproveite o fato de o LD estar escrito em espanhol da Espanha (quase sempre o que predomina) para refletir sobre a diversidade do idioma.

Especificamente em relação ao aprendizado de E/LE por brasileiros, uma implicação fundamental a ser considerada é a postura inter(pluri)cultural a ser adotada, ênfase dada tanto pelas *Orientações Curriculares de Espanhol* (2006) quanto pelo *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (2002), este citado teórica e metodologicamente por aquele. Como reflexão final, insisto na adequação dos materiais didáticos, na viabilidade de mostrar as variedades por meio de um falante real ou possível e na consciência lingüística sobre o idioma, fato que também colabora para a percepção de nossas próprias diferenças lingüísticas em língua materna.

REFERÊNCIAS

- BINCOLETTO, R. *A presença dos americanismos léxicos no ensino de E/LE: nos livros didáticos e na sala de aula*. Dissertação de mestrado UnB. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada. Brasília, 2007.
- BUGEL, T. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação de Mestrado. Campinas SP: Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- FERNÁNDEZ, F. M. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2000.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. Las variantes del español en la nueva década: ¿Todavía un problema para el profesor? In: ACTAS del IX Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguaje específicos. São Paulo, 15 de septiembre de 2001. Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.
- HERRERO, M. A. A. Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones. In: GONZÁLEZ, A. M. et al. (Org.) *Actas de las quintas jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1997. p.27-35.
- IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n.2, p. 65-98, jul./dez., 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Cap. 4 Conhecimentos de Espanhol. Brasília, 2006. Vol. 1, p.125-164.
- MORENO, C. et. al. *Avance: Curso de Español. Nivel Elemental*. Madrid: SGEL, 2003.
- MURGA, M. H. F. *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Dissertação de mestrado UnB. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Programa de Mestrado em Línguística Aplicada. Brasília, 2007.
- SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FANJUL, A. P. et al. *Hispanismo 2002*. São Paulo: Associação editorial Humanitas: Associação Brasileira de Hispanistas, 2004. 3 v.
- SILVA, C. A M.; LIMA, L. M. El análisis de los americanismos en los manuales de E/LE. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p.220-227.
- SOUTO, U. *Stricto Sensu: Regularidades e Dispersão na Pesquisa em Língua Espanhola*. In: TROUCHE, A. L.; PARAQUETT, M. (Orgs.). *Formas & Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004. p.155-178.
- VALMASEDA, M. A. *Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera*. São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y Montevideo: Oltaver, S.A, 1993.

B) Variação e ensino: o desassossego do objeto direto anafórico e dos professores na aula de espanhol como língua estrangeira

Viviane C. Antunes Lima - UGF / Colégio Pedro II / SEE-RJ / CEI

É por meio da linguagem que o homem expressa suas relações com o mundo, se orienta, se insere em diversas situações comunicativas e produz textos passíveis de entendimento. Baseando-nos na perspectiva do Funcionalismo Norte-americano (GIVÓN, 1995; COMPANY, 2002; MARTELOTA, 2003) que direciona nossa pesquisa referente ao desassossego do objeto direto anafórico na fala de madrilenhos, sevilhanos, bolivianos e mexicanos, interessa-nos ressaltar o importante papel que possui a variação lingüística nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Ao revisar a literatura concernente à recuperação dos sintagmas nominais em função de complemento direto em espanhol, com o intuito de desenvolver o projeto de tese de doutoramento definido em 2006 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, observamos que boa parte das gramáticas normativas (FRANCH Y BLECUA, 1998; SARMIENTO Y SÁNCHEZ, 2002; TORREGO, 2002; PENNY, 2001; LLORACH, 1995; ALONSO Y UREÑA, 1958) dão especial atenção ao uso etimológico, ou seja, ao uso de pronomes acusativos na retomada de complementos diretos, tendo em vista que estão em conformidade com a tradição latina.

Além disso, destacam um fenômeno de cliticização intitulado leísmo (uso de 'le' em contextos acusativos) e fazem menção superficial a recursos como a duplicação, o uso de pró-formas remissivas e categoria vazia que também se fazem presentes na produção discursiva de informantes cultos.

Pautando-nos no *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América*¹, estamos analisando dados provenientes de entrevistas com 56 informantes. Observamos em que aspectos as considerações presentes nas gramáticas normativas se diferenciam da norma culta falada e traçamos comparações fundadas nas diferenças dialetais. Também procuramos encontrar as motivações lingüísticas e extra-lingüísticas do preenchimento ou não do complemento direto em termos anafóricos e estamos verificando que fatores contribuem para a instabilidade pronominal.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisas que dêem conta do desassossego pronominal no mundo hispânico. Para tal desafio, não basta dizer que há formas em variação, mas é imprescindível examinar a regularidade das realizações, em que contextos se dão e que especificidades de ordem morfológica, sintática, semântico-discursiva, diatópica e social levam o falante a codificar o significado lançando mão de um determinado recurso anafórico e não de outro.

Assim sendo, consideramos inviável dissociar língua e sociedade, já que, em nossa concepção, são elementos que mantêm uma relação de interdependência. Por este prisma, não há validade em um estudo que se fundamente apenas no suporte lingüístico e deixe de lado as particularidades da comunidade que dele se vale para interagir, para relacionar-se com o outro.

Se a língua é variável e se manifesta de modo variável (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.17), podemos dizer que há fatores de diferentes perfis que podem determinar e dar conta da variação, tais como: lingüísticos (fonético-fonológicos,

morfológicos, sintáticos, semânticos); históricos; fatores de ordem interacional; social (idade, sexo, nível de escolaridade...) e estilística. Reportando-nos aos resultados parciais de nossa investigação, podemos dizer que a empatia entre o objeto e o sujeito, o nível de agentividade do sujeito, as variáveis semântico-discursivas e as nuances da diatopicidade estão sendo por demais relevantes na seleção dos itens anafóricos.

Ainda guiando-nos pelo raciocínio de MORENO FERNÁNDEZ (*idem*), em um nível macrossociológico, também são significativas as atitudes dos falantes com relação à sua língua e tais atitudes são reflexos de posicionamentos psicossociais. Cabe dizer que as razões sociais, subjetivas ou afetivas motivam um grupo a ver negativa ou positivamente uma variedade. São igualmente importantes para explicar os fenômenos de variação e mudança lingüísticas e bastante relevantes no que tange ao ensino de língua materna e estrangeira.

Além de cremos na pertinência de não dissociar a língua de aspectos sociais, consideramos como fundamental o vínculo entre a semântica e a pragmática no entendimento da variação sintática. Esta maneira de conceber as línguas põe em destaque o dinamismo e a flexibilidade do sistema lingüístico que se molda às necessidades interacionais dos falantes. Sob o prisma do Funcionalismo Norteamericano, variação e mudança são, portanto, mecanismos inerentes às mesmas.

Convém advertir que, se muitos falantes de espanhol produzem unidades de sentido valendo-se de recursos anafóricos não previstos ou vistos com superficialidade nas gramáticas normativas, é válido dizer que estes já fazem parte de sua competência comunicativa. Tal fato se dá porque a língua, instrumento maleável, se ajusta às nossas necessidades nos diversos contextos de interação e nestes os signos não são empregados aleatoriamente.

Em nossa concepção, a gramática de uma língua se adapta às referidas necessidades e reflete essas adaptações. Assim, as mudanças no plano morfológico e sintático ocorrem por pressões do uso, ou seja, por fixação de mecanismos discursivos utilizados na construção de enunciados. Por esse motivo, devemos entender que o significado não se limita à sentença, mas se estabelece nas práticas discursivas e é partilhado no ato da interação verbal.

Em outras palavras, os falantes selecionam os constituintes e os ordenam sob a orientação do uso da língua. Além do suporte semântico que atua quando emergem as estruturas, há pressões pragmáticas que direcionam a sua escolha e a organização. Enquanto nós, professores, não conseguirmos levar para a nossa prática pedagógica que o significado não se limita à sentença e que para ser agente em termos discursivos não basta que o aluno decore um manual de “correção gramatical”, nossos estudantes não serão proficientes nem em sua língua e tampouco na língua estrangeira que pretende aprender.

Para Company (2002, p.40), o desassossego pronominal pode assinalar maneiras diferentes de representar e de compreender o mundo. Isto significa dizer que as peculiaridades de cunho semântico e a referência diatópica influenciam a codificação sintática de maneira expressiva. Não estamos referindo-nos a uma mera seleção de itens referenciais, mas à seleção específica de significados expressos por diferentes formas que podem denotar sentidos distintos dependendo do dialeto em que são usadas. Nesta linha de raciocínio, entendemos que a escolha dos recursos anafóricos codifica significados peculiares e pode representar pautas diferentes de criação gramatical.

(...) el uso lingüístico, de manera especial el uso sintáctico, puede estar determinado por modos específicos de percibir y entender el mundo; es decir, el significado – entendido de manera amplia – es un nivel decisivo en la codificación de la sintaxis (...) esa variación dialectal puede ser resultado de modos distintos de construir un mismo mundo conceptual. COMPANYY (*idem*).

Articulando teoria e prática, vejamos alguns dados nos quais se encontram algunas variantes aisladas para a análise dos dados da investigação aqui mencionada. Os quatro dados apresentados são provenientes de uma entrevista com um madrilheiro de vinte e sete anos:

<p>- uso etimológico: uso das formas acusativas ‘ la (s); lo (s) ’.</p> <p>Ex.: ¿Por qué voy a llevar el pelo corto si lo puedo llevar largo o la gabardina o el pantalón ancho con el estrecho?"</p>
<p>- leísmo: representação do complemento direto através da forma dativa.</p> <p>Ex.: Hay que tratarles un poco más y ver por qué es eso. (a las personas)</p>
<p>- uso das formas remissivas ‘eso / esto’.</p> <p>Ex.: Entonces, pues decidí abandonar un poco esto. (ser torero)</p>
<p>- categoria vazia:</p> <p>Ex.: Únicamente \emptyset conozco por referencias del periódico (de ser follón en la facultad).</p>

Dos quatro usos apresentados, certamente, o primeiro se encontra em todos os materiais didáticos, tendo em vista que segue o padrão culto da língua. Contudo, o uso que condiz com a tradição latina não é o único recurso utilizado para a retomada de objetos diretos no discurso e todos os quatro cumprem as necessidades comunicativas dos falantes.

Dizer para os nossos alunos de ensino médio que a animacidade é um condicionamento importante para a codificação dos referidos complementos em ‘le’ em algumas comunidades, ou que verbos de cognição favorecem as “ocorrências” de categoria vazia, a princípio, não tem razão de ser.

Entretanto, dizer-lhes que a propriedade mais relevante do item anafórico não é a ausência de significado, mas o fato de se referir a uma informação que só tem validade em um contexto específico é plenamente viável. Ressaltar que a anaforicidade está intrinsecamente vinculada ao controle do falante com relação ao que já foi apresentado no discurso, e que por isso é deveras importante na produção de sentidos do texto é

totalmente pertinente. Nesse sentido, trazer à baila tais questões em um curso de formação de professores é imprescindível.

Tomemos o texto a seguir para tecer considerações outras sobre o assunto:



É preciso que os alunos aprendam a refletir sobre a língua para que possam ser agentes discursivos. Trabalhar com os recursos anafóricos em classe, baseando-nos na tira apresentada, por exemplo, significa dar atenção a aspectos da manutenção do fluxo informativo e à construção dos sentidos nos textos. Permite-nos também lidar com especificidades da norma, com a variação lingüística, questões tão necessárias ao ideal que almejamos: o alcance da eficiência comunicativa por parte de nossos alunos.

Para que possamos atingir esse ideal, faz-se mister que a formação do professor seja continuada e que não se limite às paredes da universidade. Abrir espaço para a variação lingüística em classe nos conduzirá a uma reflexão mais coerente com relação aos usos que registram significados específicos na língua. Permite-nos ainda compreender que há outras normas além da modalidade culta da língua e nos faz entender que a visão de mundo e a organização conceitual subjazem ao sistema e nele influem. O uso de diferentes formas registram diferentes atitudes do falante diante da língua, em relação ao outro, na interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO Y UREÑA. Gramática Castellana. Editorial Losada, 1958.
- BENVENISTE, E. "La nature des pronoms", in *Problèmes de linguistique générale*. vol I, París, Ed. Gallimard. 1966.
- COMPANY, Concepción C. Gramaticalización y dialectología comparada. Una isoglosa sintáctico-semántica del español. DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica. Vol. 20, 2002.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés. Corpus Oral y Sonoro del Español Rural. Universidad Autónoma de Madrid, 2004.
- _____. "Hacia una dialectología histórica. Reflexiones sobre la historia del leísmo, el laísmo y el loísmo". Boletín de la Real Academia Española, LXXXI: España, 2001.

- _____. "Leísmo, laísmo y loísmo". In: BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta. Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, Real Academia Española, 1999.
- FRANCH, Juan A. & BLECUA, José M. Gramática Española. Barcelona: Ariel, 1998.
- GIVÓN, Talmy. Topic continuity in discourse: An introduction. Amsterdam: John Benjamins, 1983.
- _____. Functionalism and Grammar. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- HOPPER, Paul. Emergent grammar. Berkeley Linguistics Society - 13, 1987.
- LAPESA, Rafael. Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo. In: SORIANO, Olga F (org). Los pronombres átonos. Madrid: Taurus Universitaria, 1993.
- _____. Historia de la Lengua Española. Madrid: Escelicer, S.L., 1983.
- LLORACH, Alarcos. Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa, 2002.
- MARTELLOTA, Mário E. Lingüística funcional – teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (orgs). Introdução à Sociolingüística. São Paulo: Contexto, 2004.
- MONTEIRO, José L. (2000) Para comprender Labov. Rio de Janeiro: Vozes.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona, Ariel: 1998.
- _____. ¿Qué español enseñar? Madrid: Arco libros, 2000.
- NEVES, Maria H. de M. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SARMIENTO Y SÁNCHEZ. Gramática Básica del Español. Madrid, SGEL, 2002.
- TORREGO, Leonardo G. Nueva manual del español correcto II. Madrid: Arco / Libros, 2002.
- _____. Gramática Didáctica del Español. Madrid: SM, 2002.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

RAE. Gramática de la Lengua Castellana. Biblioteca Miguel de Cervantes. Edición digital basada en la edición facsimilar de Madrid, Editora Nacional, 1984, que reproduce la de Madrid, Joaquín Ibarra, 1771. Disponible en: www.cervantescentrovirtual.com

NOTAS

Edición dirigida por José Antonio Samper Padilla, con la colaboración de Clara Eugenia Hernández Cabrera y Magnolia Troya Déniz. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1997.

C) A variação lingüística e o ensino de Espanhol/ Língua Estrangeira

Luizete Guimarães Barros (UFSC)

“Las palabras perfectamente españolas se crean no sólo en España sino también en América, porque también en América funciona el sistema lingüístico español, y, si las palabras nuevas representan realizaciones de posibilidades del sistema, nada importa que hayan surgido en Madrid o en Maldonado.” (p. 157 - Coseriu) COSERIU, Eugenio. “*Sistema, norma y habla*”, in **Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencia**, Montevideo, oct. 1952, año VI, n.º. 9, p. 113 - 179.

“Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada.” (p. 161 - v. I - “Prólogo” - Andrés Bello - **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**. (Santiago de Chile, 1847), Madrid: Arco/Libros, 1988.)

“El monolingüismo es una enfermedad curable”, com essas palavras, lidas num grafite de um muro da cidade de San Antonio, no Texas, Carlos Fuentes começa um artigo sobre uma votação que houve na Califórnia, nos Estados Unidos, sobre o fim do ensino bilingüe nas escolas norte-americanas.¹¹ E para tratar da cura desse mal, quero recordar um dos primeiros tratados sociolingüísticos que conheço: *De vulgari eloquentia*.

Essa obra, escrita em latim por Dante Alighieri (1305)¹², na época medieval, quando a Itália estava fragmentada em feudos nos quais eram falados distintos idiomas, Dante reconhecia a necessidade da unificação lingüística, de uma língua única de comunicação entre todos. Para tanto, Dante cria uma interessante oposição entre "língua paterna" e "língua materna", por reconhecer a necessidade de que o Império contasse com uma língua de difusão geral, isto é, um “vulgar ilustre” com o qual todos se identificassem e que unisse as regiões das comunidades locais que falavam diferentes vulgares. A língua paterna, para Dante, era uma língua de ampla comunicação, que atendia as solicitações requeridas pelo comércio, pela ciência, pela qual todos se reconheciam, enquanto a língua materna se limitava ao espaço doméstico – o vulgar regional, que compreendia cada um dos diferentes idiomas falados por comunidades distintas que viviam no território da Península Itálica da época.

A língua falada, que a criança absorve como o leite materno, vem do berço e Dante a classifica como “língua materna”, com as características de uma língua variada, cambiante, falada, e que não representava o Estado devido ao seu aspecto regional e mutável. Em oposição a ela, Dante resolve buscar um vulgar geral, fixo, que não

¹¹FUENTES, Carlos. 1998. Los Estados Unidos por dos lenguas, in *El País Digital*, <http://www.elpais.es/p/d/debates/fuentes.2htm>, 3 p., visitado en 21/07/1998.

¹²DANTE ALIGHIERI, 1983 (1305). *De vulgari eloquentia*, in *Opere minori*, Torino, Torinese, v. I, Collezione Classici Italiani, p. 355 – 533.

apresente mudanças constantes, e que possa ser compreendido em todo império, e cujas leis estavam estabelecidas na gramática. A língua paterna ou “vulgar ilustre” não é necessariamente falado em nenhuma região específica do território em questão, mas deve ser compreendido em toda parte. Esse é o meio de comunicação requerido pelo comércio e pela política, com o qual se redigem os tratados e os documentos que organizam politicamente a sociedade. Como escolher, então, entre tantos falares, o “vulgar ilustre”, dado a variedade de vulgares falados na península Itálica da época de Dante? – esta pergunta motiva a obra escrita em latim, língua em que eram escritos os tratados, e documentos da época.

Dante passa a fazer uma relação das características de cada um dos vulgares para encontrar aquele que sirva a seus propósitos. E pela comparação entre eles, chega à conclusão que o seu vulgar, isto é, o vulgar que fala, o fiorentino, reúne as condições requeridas como língua paterna. Desta forma, a língua da sua região ganha o *status* de língua escrita e passa a ser o “vulgar ilustre”, isto é, a língua oficial na qual Dante passa a escrever sua obra.

Com essa definição, explico meu conceito de “espanhol culto” porque vejo um paralelo entre a proposta de Dante e o estabelecimento de uma norma divulgada pela escola. Ou seja, o espanhol *standar* equivale ao vulgar ilustre, por um lado, e cada uma das variantes, por outro lado, se definem como a língua materna à qual Dante atribui imperfeições. E por meio dessa dicotomia, obrigados a seguir uma educação formal, todos os que freqüentamos a escola estamos, afortunadamente, libertos da “enfermedad del monolingüismo”.

Apesar dos avanços metodológicos, ainda me parece ser uma das missões essenciais da escola difundir a língua paterna. Ou seja, a educação se dá por meio do vulgar ilustre, pois quando a criança ingressa na escola, entra em contato com uma norma lingüística que se lê em livros e manuais. A escola propaga um modelo de língua que se diferencia da língua natural que cada uma das crianças fala ao ingressar na escola. E a difícil questão que se coloca a nós, professores de língua, é este: Que modelo de língua ensinar?

Quando se trata de nossa língua materna – o português, no caso – talvez tenhamos mais parâmetros a nos guiar. No entanto, quando se trata de língua estrangeira: que variante propagar?

Os estruturalistas, com o postulado da soberania da língua oral, nos colocam o importante desafio de transmitir a língua oral por meio de uma educação acostuada a tratar com textos escritos. Como, então, resolver o paradoxo dantesco de dar aulas com livros escritos em papel, e trazer expressões que respresentem a espontaneidade da oralidade de uma língua natural?

Coloco essa dúvida para dizer de nosso dilema de organizar o método de ensino de Língua Espanhola I na modalidade de Educação à Distância que estamos preparando na UFSC, com as professoras Alai G. Diniz, Leandra Cristina de Oliveira, e que será editado em breve. Entre os exemplos de textos autênticos sobre maneiras de se apresentar, encontramos um diálogo de *Respiración artificial*, do argentino Ricardo Piglia, que é mais ou menos assim:

ESPAÑOL: Una niña está sóla a la casa, y pregunta a un joven que llega: ¿Y vos, quién sos?

Al que el extraño contesta: Esteban, ¿no te acordás de Esteban?

En la secuencia, el señor elogia el muñeco que la niña tiene en la mano, diciéndole “lindo”, a lo que la niña retruca:

“- No, lindo no es, lo que tiene es que flota.”

Tal trecho cumpre a função social de apresentação, interessante para a inclusão como no curso de Espanhol I, não fosse o caráter estritamente oral de sua linguagem. Mas esta seria essa a língua paterna pretendida por Dante como forma a divulgar pela escola? Não seria melhor: “Este muñeco flota”; ou “el muñeco no es lindo, sino flota”, ou outras formas que evitem essa expressão enfática, reconhecida por Gutiérrez Araus como “um tipo de francesismo”, e que outros autores classificam como “anómalas con el verbo *ser*”, mas que ganham em expansão no universo hispânico? Como escolhemos a variante a divulgar?

Para definir a variante a priorizar no método de Espanhol I da UFSC, Educação à Distância, consultamos a internet – o número de sites que trazem o espanhol peninsular é numericamente mais alto que o espanhol argentino, por exemplo. Diria que a diferença é de mais de 80% contra 20%, ou mais, um dos motivos pelos quais nos fez definirmos pelo *tuteo*, e adotar a variante espanhola nos exercícios: “Pon en plural”, é um exemplo. Mas também há textos de diferentes países com formas diversas como esta: “Y vos, quién sos?” .

1) Primeira Pergunta: Considerando o Ensino Superior e Básico, bem como a relação teoria e teoria posta em prática, de que modo as pesquisas variacionistas ficam à margem da práxis pedagógica? Em que aspectos tal fato prejudica o trabalho do professor e o desenvolvimento dos alunos?

Não acho que as pesquisas variacionistas estão, totalmente, à margem da práxis pedagógica, se vemos que, em alguns livros didáticos, como **Hacia el español**, por exemplo, e o manual que estamos criando na UFSC, se coloca como um dos temas de Espanhol I, o *voseo*, por exemplo. Não quero, com isso, dizer que os métodos não privilegiem a Espanha, assim como nós mesmos estamos fazendo um método que opta por essa variante. Mas é preciso adotar alguma posição, e decidimos por esta, ainda que nossos alunos tenham contato mais próximo com o espanhol argentino.

A escola tem como base os Parâmetros Curriculares – PCN – que pregam um “multilingüismo”, isto é, uma postura mais libertária ainda que aquela propagada por Dante. Eu diria que a tendência dos PCN é o respeito à variação, aos regionalismos em sua ampla manifestação. Não quero dizer com isso que eu não reconheça a importância de uma acirrada discussão, lançada recentemente via ELEBRASIL, pelo Carlos Felipe dos Santos¹³, estudante de pós-graduação da Bahia. Sua crítica era sobre o lugar dos regionalismos nos livros didáticos, já que não se reserva lugar para considerações sobre o *voseo* nos livros didáticos brasileiros.

Ainda que eu ache que Carlos Felipe tem razão no sentido de dizer que é um espaço marginal e limitado o que se reserva a certas variantes não-peninsulares, creio que, atualmente, a posição das editoras brasileira vem se modificando em atenção às

¹³ Durante o ano de 2006, este foi um dos variados temas de debate desencadeado entre a lista de professores de espanhol, conhecida como ELEBRASIL, patrocinada pela “Consejería de Educación de la Embajada de España.

variáveis vizinhas. Nosso livro, por exemplo, traz “¿y vos, quién sos?” como uma das variáveis. Mesmo assim não é a variável que se coloca em destaque. Ainda que grande parte do nosso alunado esteja mais adaptada a esta variante do que a qualquer outra, dado o contato com os turistas do Prata, não é só essa variável que preconizamos. Priorizamos o “tú”, porque temos que fazer certas escolhas, e optamos pela variável espanhola dada ao alto número de incidência de sites nesta variável.

Nosso livro, em preparação de edição, copia certos procedimentos semelhantes aos *Real Academia Española* que coloca na conjugação verbal em presente de indicativo a conjugação em “vos” ao lado da em “tú”, como segunda pessoa do singular. Apesar desta colocação em atenção ao argentinismo constar do **Diccionario**¹⁴ da RAE, devo lembrar que não há a conjugação de *vos* em outras formas que não sejam presente de indicativo e imperativo. Caso se seguisse coerência em relação ao critério adotado, deveria aparecer, no DRAE da internet, o *voseo* em todas as formas da conjugação espanhola.

Nossa decisão pela variável espanhola se deve a uma certa desconfiança em relação à postura de livre aceitação. E aconselho que investiguem as variáveis que a internet tem considerado para que vejam como a uma atitude de “falso liberalismo” que eu explico da seguinte forma. Como curiosidade, procurei ver, em ferramentas, como são as mudanças das variáveis de um mesmo idioma em alguns sites da internet – como o ORKUT, por exemplo. Isto é, procurei em sites como está o mesmo texto em “espanhol tradicional”, “espanhol – mexicano”, “espanhol-argentino”, etc..., e não encontrei diferença nenhuma. Isto me faz deduzir que o computador parece obrigado a responder às conquistas sociolinguísticas, mas algumas vezes sua ferramenta não se adapta a tal prerrogativa, devido ao trabalho que significa atender a especificidade das variedades linguísticas em cada idioma.

2) Segunda Pergunta: Como se configura o preconceito linguístico no ensino básico e na educação docente? Que medidas deveriam ser tomadas para que as escolas fossem menos excludentes neste sentido? Há alguma saída para esta questão?

Creio que a escola tem priorizado a divulgação do “español general”, ou “norma”, segundo Coseriu, ou “língua paterna”, segundo Dante, como uma de suas tarefas essenciais, já que ler e escrever se relacionam a esta concepção. No entanto, o professor acaba falando, fatalmente, de acordo a sua variável regional – quando se trata do professor nativo. Quando não é o caso, a questão se complica, porque devemos adotar uma variável que conhecemos bem – primeiro critério de opção.

Mas quero colocar em destaque a atenção que todo professor deve ter a comportamentos excludentes. Negar ao argentino, ou ao centro-americano, a possibilidade de expressar-se é como cortar a língua dele. Com essa metáfora, remeto a W. Humboldt¹⁵ que vê a língua como elemento básico na formação da identidade. Ele

¹⁴ Consultar a conjugação verbal de um verbo em presente de indicativo em www.rae.es.

¹⁵ Humboldt, Wilhelm von. 1990 (1836). *Sobre la diversidad de estructura de las lenguas y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona, Anthropos.

comprova tal princípio pelo pujante exemplo da emoção que sente um estrangeiro ao ouvir sua língua materna falada por alguém em algum país diferente – quem não conhece a força de tal sensação?

A língua define a nação e a raça, segundo Humboldt, e se mostra como importante traço de definição da identidade do indivíduo, por isso a importância em respeitar as particularidades de cada falar – esse é um dos fortes argumentos contra o preconceito lingüístico.

Outro argumento mais atualizado se relaciona ao conceito que vê a fala de cada aluno como “módulos”, já explicado pela Profa. Dra. Consuelo Alfaro¹⁶ na aula que abriu este congresso. Cada módulo constrói a fala deste aluno, segundo a corrente que concebe a língua como atividade social. O método sociointeracionista vê na fala de cada aluno uma possibilidade de construção – por isso vê a interação social como meio de construir módulos que formam a expressão do falante.

Já a lingüística contrastiva, que vê o estudo da língua estrangeira se dá por contraste com a língua materna, valoriza, em uma das etapas de seu desenvolvimento, o erro do aluno. Quem vê o erro como generalização, ou base para dedução sobre as estruturas cognitivas do estudante, sabe que o erro constrói, assim como os módulos que os alunos trazem à sala podem significar estágios de interlíngua que aproximem o estudante ao modelo de língua que queremos alcançar.

Acho, no entanto, este um dos mais espinhosos temas a tratar, porque é muito fácil aconselhar uma postura aberta quando se trata de preconceito lingüístico, mas quando se sabe que a fala de cada um está condicionada socialmente, é muito difícil deixar de valorizar a variante de prestígio. Esta é a tendência da escola, e a tendência individual é valorizar a própria variante – dois parâmetros dos quais é difícil se libertar.

3) Terceira pergunta: Existe hoje, no Brasil, um conjunto significativo de pesquisas que envolvam a variação lingüística e o ensino de Espanhol/Língua Estrangeira?

Quero responder esta pergunta resumidamente, citando alguns trabalhos que tenho orientado no curso de Pós-Graduação em Lingüística na UFSC. Quanto aos regionalismos, por exemplo, cito a dissertação de mestrado de Marcelo Pastafiglia, sobre o lunfardo em letras de tango, como uma contribuição aos estudos sobre o lunfardo. As pesquisas de Leandra C. de Oliveira e de Iandra M. Da Silva tratam temas verbais – os dois pretéritos, e o subjuntivo, respectivamente – e abarcam amplo *corpus* de jornais, em verificação a como estes aplicam os pontos em estudo.

¹⁶ Aula-magna no XII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, promovido pela AMPLE – UFMT, apresentado no Teatro da UFMT, em Cuiabá, dia 28 de agosto de 2007.

MESA REDONDA “5”

LA LITERATURA LATINOAMERICANA Y LOS DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA –APRENDIZAJE.

Moderadora Dra. Rhina Landos Martines Andre / UFMT

Presentación

Uno de los pilares que sustenta la formación de profesores de Español en el contexto brasileño, además del estudio de la lengua española, es el estudio de la literatura, principalmente, la latinoamericana, área que puede transformar lo que hasta el momento se ha restringido a la proximidad física y geográfica con los países hispanoamericanos, al reconocer su extensa producción literaria y su caudal de elaboraciones estéticas. Los autores de la Región que han despertado cierto interés, aquí en Brasil, son aquellos a quienes los medios de comunicación han contribuido a su divulgación. Históricamente, a partir del colonialismo, una barrera cultural se irguió entre nosotros, a pesar de todo, creemos que la enseñanza del español en Brasil y del portugués en los países hispano-hablantes y el reconocimiento de sus respectivas culturas, puede contribuir a la caída de ese muro que nos impusieron durante siglos.

Sin embargo, hay que señalar que por el hecho mismo de haberse implantado muy recientemente la formación de profesores en esta especialidad, diversos problemas tanto de estructura física y recursos humanos como de naturaleza técnica y metodológica están enfrentando las instituciones estatales y privadas formadoras de estos profesionales.

Con esas ideas como punto de partida la Mesa Redonda que tenía como tema para discusión **La literatura latinoamericana y los desafíos en la enseñanza y el aprendizaje** tuvo como puntos de partida los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo formar profesionales capaces de reflexionar teóricamente sobre la literatura y la cultura latinoamericana que contribuya para el desenvolvimiento del pensamiento crítico y apreciación estética en una sociedad bombardeada con nuevos sistemas de comunicación de masas y cultura digital?
2. Se escucha con mucha frecuencia entre los alumnos universitarios comentarios del tipo “no me gusta la literatura”. Los profesores se quejan que “hay escasez de obras en los estantes de las bibliotecas universitarias”. Otros opinan que la enseñanza de la literatura latinoamericana en los cursos de licenciatura se resume apenas a un período que oscila entre 120 y 180 horas. ¿Sería necesario estructurar y homogenizar un currículo único de licenciatura en lengua española y literatura en Lengua Española que determine una cantidad específica de horas para la enseñanza de la literatura latinoamericana para una mejor formación de este profesional?

3 – Con base en corrientes teóricas que subsidian el desafío de enseñar la literatura para despertar el interés por la lectura, ¿qué hacer para desenvolver la independencia cognitiva, la educación estética y la apreciación artística de la producción literaria latinoamericana?

4.- ¿Por qué el descuido de las universidades federales, en la no actualización de las bibliotecas con producción literaria latinoamericana, en este momento que la internet está invadiendo el escenario mundial, compitiendo con el libro impreso?.

5.- Con las nuevas matrices teóricas que auxilian para enfrentar el desafío de enseñar la literatura, cómo hacer la articulación entre el estudio analítico de las obras y formular alternativas metodológicas para la enseñanza de la literatura como metas prioritarias para los profesores en formación?

Para dialogar sobre estas cuestiones se invitaron profesionales universitarios que actúan en esta área, con amplia experiencia de trabajo en formación de Licenciados en Letras con la especialidad en lengua española, en la que se incluye el estudio de las respectivas literaturas en lengua española. Estos especialistas están muy próximos de las implicaciones que resultan del proceso de la enseñanza y el aprendizaje no solamente de la literatura en particular sino del universo de la formación de profesionales. Creemos que la reflexión conjunta es importante para encontrar puntos coincidentes y llegar a algunas conclusiones. La organización de la Mesa tuvo la peculiaridad de ser una Mesa de reflexión sobre los desafíos que implica la enseñanza de la literatura hispanoamericana, cuyo objetivo era además de socializar las acciones que la universidad realiza, darle espacio activo al participante oyente de opinar y discutir. y poder también dar sus contribuciones. Luego, se haría el registro de las ideas más relevantes colocadas por los expositores para ser publicadas en los Anales del Congreso de modo a que un público mayor tuviera acceso a ese diálogo.

Entre los invitados a la Mesa estaban el profesor español Óscar Cerrolaza Gili, Licenciado en Filología Hispánica por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, con extensa experiencia en enseñanza de la lengua española y la literatura, en España y Brasil. Ha participado como conferenciante en diversos países europeos, en Estados Unidos y en Brasil. Actualmente es investigador del proceso enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura y productor de material didáctico. Colabora con varias instituciones de enseñanza en Brasil y el exterior.

Otra ilustre invitada fue la Profesora Doctora Alair Garcia Diniz de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) con experiencia en formación de profesores en lengua y literatura española; orienta tesis de grado y de pos-grado en el área de Letras, con énfasis en Letras y Artes, principalmente en los siguientes temas: performance, teatro, oralidad, estudios intersemióticos, imaginario y literatura comparada. Con un proyecto de pesquisa sobre la oralidad en la escritura de Augusto Roa Bastos se inició como

becaria de Productividad en Pesquisa por el CNPq desde marzo de 2006. Publicò una traducción de poesia cubana.

El otro profesor que compuso la Mesa fue Rómulo Monte Alto con doctorado en Literatura Comparada por la Universidad Federal de Minas Gerais (1997). Actualmente es profesor adjunto en esa institución. Posee experiencia de más de diez años en enseñanza de Letras, especialmente en las áreas de español como lengua extranjera, teoría de la literatura y lectura y redacción de textos. Desarrolla pesquisa en las áreas de enseñanza del español como lengua extranjera y de literatura latino-americana, especialmente de la literatura andina. Posee, también, estudios sobre José María Arguedas, traducción literaria, así como estudios sobre modernidad y modernización en el continente.

La Coordinación de la Mesa estuvo a cargo de la Profesora Rhina Landos Martínez André doctora en Lengua Española, Literatura española e hispanoamericana por la Universidad de Sao Paulo – USP. Trabaja actualmente como profesora adjunta de la Universidad Federal de Mato- Grosso –UFMT, con amplia experiencia en la enseñanza de la lengua y las literaturas en lengua española en la formación de estos especialistas. Realiza investigación sobre la representación de la violencia en la literatura latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX y en la literatura española de pos-guerra civil.

Los participantes de la Mesa Redonda abordaron desde una perspectiva teórica, histórica, sociológica y literaria los asuntos propuestos, quienes sin llegar a establecer patrones definidos en el proceso de aprendizaje de la literatura se observó que estos y otros temas constituyen puntos centrales a ser discutidos en conjunto.

En general, las ideas que fundamentaron las discusiones son las que siguen:

- Para iniciar el estudio de la literatura en lengua extranjera hay que dotar al estudiante fundamentalmente de los recursos de expresión y comprensión, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas; igualmente de los instrumentos de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. La enseñanza de la literatura es, por tanto, uno de los componentes del aprendizaje general de la lengua.

- El currículo de un curso de literatura se inscribe, dentro del enfoque comunicativo de las enseñanzas de las lenguas puesto que el fin fundamental del área es el desarrollo y mejora de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de uso con diferentes intenciones, incluida la literaria, y de reflexión de esos usos, junto con el desarrollo del hábito de lectura.

- Actualmente los jóvenes reconocen el vídeo, músicas, géneros televisivos como las telenovelas, miniserias o películas. Los profesores o la escuela como institución no tienen el poder de dictar reglas, valores, comportamientos. Ese rol se desplazó a los

medios visuales y de ahí surgen muchos conflictos. La escuela en general perdió su hegemonía y autoridad. Tomar conciencia de ese presente significa renarrar la frontera entre los soportes, los géneros literarios, incluyendo las textualidades, la performance, el vídeo como forma de hacer que los estudiantes se acerquen al libro y empiecen no solo a leerlo para leer el mundo.

-La competencia literaria es...la adquisición de los hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y de los autores más representativos, todo ello relacionado con los conocimientos previos.

- Leer indica la capacidad de analizar la cultura en sus múltiples aspectos y entradas; disminuye los espacios públicos y brota la vida desnuda. Según Agamben, la vida matable e insacrificable del *homo sacer* es enigma de una figura de lo sagrado que se aparta de lo religioso (AGAMBEN, 2002; p. 16).

- La literatura es un vasto universo de aprendizaje que amerita rever y actualizar permanentemente los currículos de estudio y por qué no, elaborar un currículo que se adapte a las necesidades de cada región o estado. Cada institución es autónoma para decidir sus propios currículos.

- Instigar a la lectura y la investigación usando los diversos medios tecnológicos de manera que la enseñanza y el aprendizaje se incorporen a sistemas digitales.

- La formación de un profesional de la enseñanza precisa estar fundamentada de un marco teórico no solamente de teoría literaria, sino histórico y sociológico, fundamentalmente, que permita interpretar y entender la literatura en su carácter estético..

A) Renarrar la frontera

Dra. Alair Garcia Diniz (CNPq/UFSC)

Los jóvenes no leen salvo las excepciones. Eso en Brasil, implica una reflexión actual no solo porque el estudiante ya no teme decir abiertamente que no les gusta leer y parece una perogrullada suponer como causas: la laguna de formación; la revolución electrónica y comunicacional o la falta de hábito (investigación reciente de un órgano público federal revela que los brasileños leen 1,8 de libros al año y pierden para Colombia cuya estadística revela 2,8) ; Uno de los más graves obstáculos se debe al alto costo del libro en Brasil (mucho más que en otros países vecinos como Argentina, Venezuela, Colombia). Sin embargo son las ideas de Jesús Martín Barbero que me interesan aquí recordar:

Desde los años cincuenta y sesenta las mayorías latinoamericanas acceden a, y se apropian de, la modernidad sin abandonar su cultura oral. Y ello, mediante una profunda compenetración, hecha de complicidad y complejidad de relaciones, entre la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria, regramaticalizada, y la "oralidad secundaria" que han tejido la radio, el cine y las visualidades electrónicas de la televisión, los videojuegos y, aunque minoritariamente aún, el computador. De ahí que, por más escandaloso que suene, es un hecho cultural insoslayable que las mayorías en América Latina se incorporan a la modernidad no de la mano del libro sino desde los géneros y las narrativas, los lenguajes y las escrituras de la industria y la experiencia audiovisual. (MARTIN-BARBERO, 2004, pág. 3)

Reconocen los jóvenes al vídeo, músicas, géneros televisivos como las telenovelas, miniserias o películas. Los profesores o la escuela como institución no detiene el poder de dictar reglas, valores, comportamientos. Ese rol se desplazó a los medios visuales y de ahí el desesepero. La escuela en general perdió su hegemonía y autoridad. En muchos de los hogares ya no hay la estante del libro en la sala y para la gran mayoría el único acervo bibliográfico que se mantiene es la Biblia. De ahí que en el rap, expresión de la juventud excluida y alijada como consumidora en el espacio urbano, el diálogo de tensión y cuestionamiento se da por la imitación del discurso o temática bíblica – Os Racionais (Versículo 3, Capítulo 4). Tomar conciencia de ese presente significa para mí renarrar la frontera entre los soportes, los géneros literarios y incluir las textualidades, la performance, el vídeo como forma de hacer que los estudiantes se acerquen del libro y empiecen no solo a leerlo para leer el mundo.

Desde los años 80 la ciudad letrada sufre un desplazamiento cultural y ese desordenamiento se fue profundizando paso a paso. Correspondería a eso tal vez la actitud de Augusto Roa Bastos, en 1982, luego de haber perdido la ciudadanía paraguaya, cuando en una charla, revela una visión particular de ese malestar al pronunciarse críticamente sobre la consigna, creada por la nueva novela (o el boom) "la literatura salvará Latinoamérica". Esa embriaguez idealista no se realizó" (ROA BASTOS, 1984, p. 136). La recién edición de un millón de ejemplares de *Cien Años de Soledad* enseña lo que significaba esa salvación: la consagración de la novela como el género que modela la mercancía editorial de la tardomodernidad. A los 40 años de Macondo, la decadencia de la ciudad simbólica, fundada por José Arcadio Buendía, en verdad, irónicamente resurge como una Mc ondo? La literatura atraviesa límites lingüísticos para volverse una clase de fast food? La nueva generación de escritores colombianos en la voz ácida de Efraim Medina Reyes hace hincapié en la desconfianza al exponer su discurso anti-García Márquez en:

" Uno se mete a escribir porque no se enfrentó a un policía loco que insultaba a su novia, porque no le dijo a su madre lo mucho que la amaba y detestaba, porque no escupió a un profesor que decía que la tierra era redonda, porque se dejó ganar el puesto en la fila del cinema, porque no tiene oficio ni beneficio, porque piensa que es una forma fácil de hacer fama y dinero, porque si lo hacen mamarrachos como García Márquez y Mutis uno también puede hacerlo... (MEDINA REYES, 1998, p.85)

Lo que decía Roa Bastos en los 80 se concreta en la ironía de un narrador fluido, cuya ciudad no se mueve y donde la acción pasa por los seres del mundo del espectáculo. Me refiero a *Érase una vez el amor pero tuve que matarlo*.

La novela expone el espacio de la ficción pop como parte de la realidad urbana que cobra el derecho a penetrar en la realidad. Medina Reyes no admite pero seguro que la convivencia entre lo mítico y lo real de Macondo, le ha dado la experiencia primera de cómo transformar Kurt Cobain en personaje ficcional, son otras las mitologías transnacionales por eso la novela contemporánea colombiana se indispone contra Macondo. La porosidad masiva, el vacío humano y las impotencias del protagonista y los personajes del universo pop comparten un mundo sin utopías, ni consuelo en la lucha de la tradición moderna de la novela que sirve como contrapunto. Eso forma parte de una frontera que ya no distingue imagen de realidad. Todo es imagen que penetra unas sobre otras, haciendo circular la simultaneidad instantánea (o presente autista). Ya no hay memoria o es tan solo un artificio de escenario en los melodramas televisivos, por eso admito la necesidad de discutir como el concepto puede funcionar de manera distinta a la modernidad con su pasión histórica. Como dice Nelly Richard:

"La memoria es un proceso abierto de reinterpretación del pasado, que deshace y rehace sus nudos para que se ensayen de nuevo sucesos y comprensiones. Es la laboriosidad de una memoria insatisfecha la que no se da nunca por vencida, la que perturba la voluntad de sepultar oficialmente el recuerdo como depósito fijo de significaciones inactivas: una memoria tironeada entre la petrificación nostálgica del ayer en la repetición de lo mismo y la coreografía publicitaria de lo nuevo que se agota en las variaciones fútiles de la serie-mercado".

La academia que va a formar profesionales para actuar en distintos medios, atenta a lo contemporáneo renarra la frontera con la lectura de películas latinoamericanas mezclando artefactos culturales, en forma intersemiótica para se desvele el presente autista. que en la novela *Érase una vez un amor y tuve que matarlo* (2001) de Efraim Medina Reyes propone una fórmula autobiográfica desplazada en una complejidad de géneros que invoca el imaginario masivo. Un tiempo de simultaneidades que solo necesita el montaje. Entre subtítulos, en el eterno presente que se dirige al público-expectador que participa del universo cultural transnacional, Medina Reyes presenta la fórmula tradicional de contar historias "Érase una vez un amor" sin el intento de crear el suspense, la intención del desfecho se da en el título "pero tuve que matarlo" y esa vena humorística y paródica del autor contrasta con otra clase de escritura que ya se tradujo en película: *Rosario Tijeras*. (2000) de Jorge Franco.

El tiempo en forma de intervalo también estructura fragmentariamente la novela *Rosario Tijeras*.

Rosario Tijeras de Jorge Franco representa la agonía del ser en el instante en que confluyen el pasaje entre la vida y la muerte. La confluencia de papeles opuestos modelan el cuerpo desde el biopoder. Matar no causa culpa o arrepentimiento, engorda por una ansiedad convertida en hambre. Un rosario que se desgrana en el beso que mata y se nombra en la ruptura que reúne la belleza del cuerpo femenino al sicariato. Recuento de la bella y la fiera en un mismo ser, placer y dolor, oposición a la función de alumbrar del cuerpo femenino y que por una torsión de género se rebela de modo a que la sensualidad ataca y mata. Rosario no causa placer sino muerte y en lugar de un cuerpo que genera, saca la vida. En la novela no hay espacio para Macondo porque la única magia en Medellín es lo neogótico. Una representación que hace acordar la

técnica esperpéntica o expresionista. En la película de mismo nombre, dirigida por Emilio Maillé, la secuencia del ritual neogótico hace la despedida al muerto en una “flânerie” con el cadáver de Johnefe, hermano de Rosario Tijeras, en un coche convertible y a quien se ofrece bebida en la discoteca y se le hace un strip tease expone una representación del cuerpo abyecto. Al muerto no se esconde como los desaparecidos de las dictaduras sino que se lanza afuera, a través de un exceso en los espacios públicos como parte de un nuevo rito urbano: la abyección.

Hal Foster explica que “lo abyecto se conecta a lo oral, manifiesta la fragilidad del pasaje temporal entre el cuerpo materno y la ley del padre”. (FOSTER, 1996, pag. 24), Lo abyecto perturba porque manifiesta la paradoja en la transgresión que hace en su pasión por lo real pues configura la imposibilidad de representar. El carácter traumático de la violación sexual de niñas solo confirma el universo de violencia de donde proviene Rosario, la sicaria que se da a conocer por el relato del apasionado, de otro rango social que potencializa la imagen de la mujer que besando mata o matando besa. No importa en que orden eso se da porque la necrofilia se vuelve una construcción simbólica del desordenamiento cultural, fruto de contradicciones de género, clase y etnia en sus históricas exclusiones. La historia de la violencia combinada a la biopolítica enseña una literatura que cospe la miseria humana por el caño del lenguaje: lo abyecto.

Por qué hablar de la literatura colombiana al reflexionar sobre la frontera? No detenerse en la construcción de las comunidades imaginadas o en las unidades territoriales como ambiente cerrado culturalmente. Las mezclas culturales ya no se dan territorialmente por eso hay que renarrar las fronteras. Las naciones sobreviven en clichés y performances y en algunos flujos externos o internos, en diversos países occidentales. En las periferias de las metrópolis se repite la diáspora interna, el campo alrededor de los centros, o en cerros en que viven los que no logran el status de consumidores y se marginalizan. En esos flujos se representan la falta de derechos, la salida en el narcotráfico y renarrar a modo de imágenes esos flujos hace acordar la violencia de lo que está cercano y disminuye la distancia, la intolerancia para traer a colación otra clase de culturas condenadas.

Leer indica la capacidad de analizar la cultura en sus múltiples aspectos y entradas. Disminuyen los espacios públicos y brota la vida desnuda - [zoe] Según Agamben la vida matável e insacricável del homo sacer, enigma de una figura del sagrado que se aparta de lo religioso (AGAMBEN, 2002; p. 16). La excepción se vuelve en todos los sitios la regla, el espacio de la vida desnuda, situada originariamente a la margen del ordenamiento. Y el campo es lo único que indica una zona donde no hay salvación.

La novela que embriagó a la generación del boom no salvó Latinoamérica porque esa construcción tiene fecha, sentido y hoy se encierra en los dominios de la industria cultural. No es más ni mejor que otros que distribuyeron el acceso a la cultura. El arte nunca puede salvar porque como imagen se mueve y renarrar las fronteras demuestra como una epistemología donde entran los dialectos populares, voces autóctonas, prácticas de oralidad, de culturas otras a que se concede el derecho a un saber y enunciación compone la representación de la asimetría cultural: la heterogeneidad, memoria de diásporas internas e externas. La frontera como busca revela en ese sentido la idea de que culturalmente ya no existen territorios patrios,

restaron los clichés, los himnos, fanatismos – en formas dramáticas como las tradiciones que se fijan en algún lugar del pasado y a veces parecen peligrosos en sus rituales. ¹⁷

. El efecto cinematográfico en la novela, el narrador intradieético en la película son modos de imbricar distintos géneros que culturalmente se hibridizan y penetrar en esa cultura digital ajena que recibe a cualquiera, es la pantalla abierta a nuestros saberes sobre la ficción moderna, basta un paso humilde que se puede dar en el papel fundamental del sujeto que como profesor mas que nadie sabe lo que es aprender y reaprender a “construir el cepo que es la cabeza humana”. (Maiakovski)

Y para concluir planteo que lo transnacional no puede superar la ubicación del sujeto en lo local así hacer de la clase un espacio de encuentro entre los sujetos para que interaccionen activamente posibilita crear la experiencia activa en el presente porque la construcción identitaria ocurre dinámicamente para confrontar o confirmar la idea de que “la humanidad entera vive en el exilio”(ROA BASTOS, 1993, pag.19).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *Homo sacer*, Trad. , Belo Horizonte, 2002.
- FOSTER, H. *The return of the real*. Cambridge and London: The MIT Press, 1996
- FRANCO, J. – *Rosario Tijeras*, Madrid: Mondadori, 2000.
- DELLEUZE, G. – *La literatura y la vida*. Córdoba: Alción, 1993.
- MARTIN –BARBERO, J. – *Oficio de cartógrafo – travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. SP: Loyola, 2004.
- _____ - “Nuestra excêntrica y heterogênea modernidad” en *Estúdios Políticos*, n. 25, Medellín, julio-diciembre 2004, pág. 115-134.
- ROA BASTOS, A. - *El fiscal*, Bs As: Sudamericana, 1993.
- HERLINGHAUS, H. – *Renarración y descentramiento. Mapas alternativos de la imaginación en América Latina*. Madrid: Iberoamericana/Veuvert, 2004.
- MEDINA REYES, E. – *Érase un amor pero tuve que matarlo*. Madrid:Planeta, 2001

¹⁷ Aquí utilizo la idea de performance como acción que se conecta a una creencia y se repite en forma de alumbramiento. (MARTIN-BARBERO,2004,pág. 100).

MESA REDONDA “6”

ENFOQUES E PROCEDIMENTOS PARA O ENSINO DE E/LE NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Moderadora Dra. Cristina de Souza V. Junger / UERJ

Dra. Ucy Soto / UNESP - ARARAQUARA
Ms. Greice da Silva Castela / UNIOESTE - CASCAVEL
Dra. Adja Amorim B. Durão / UEL

Dra. Cristina Vergnano Junger – UERJ

1. Apresentação:

Muito se fala hoje da presença e importância das novas tecnologias da informação no ensino-aprendizagem de maneira geral. No contexto das línguas estrangeiras, isso não é uma exceção. Cada vez mais, observamos iniciativas nesse sentido e suas consequências. Nossos governos, por exemplo, têm estimulado ou adotado iniciativas de implantar computadores nas escolas. Observamos, talvez, uma euforia semelhante, em alguns casos, àquela relacionada à presença de televisão e vídeo cassete (ou DVD) nas escolas, como antes o haviam sido os gravadores, projetores de *slides* e retroprojetores.

Naturalmente, a idéia conta com defensores e atacantes igualmente empenhados. Além do mais, como toda inovação, ainda está em processo de implantação e discussão. Portanto, conta com êxitos e fracassos, descobertas e questionamentos, e implica um caminho de formação para seu uso mais produtivo entre o professorado.

Como muitos defendem incondicionalmente essa informatização do ensino, enquanto outros se opõem, inclusive pelo excesso de tecnicismo e abandono de insumos humanísticos, esta mesa propõe discutir como se inserem as novas tecnologias no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). São questões relevantes: qual o seu papel; como favorecer a integração de elementos culturais-artísticos e a tecnologia para a formação integral do aprendiz de E/LE; como encarar o espanhol em nosso país nesse novo século, em termos de ensino geral e instrumental...

Estas são, sem dúvida, apenas algumas das muitas questões que o tema suscita. Para tratá-las e fomentar a reflexão a respeito, contamos com a intervenção de docentes universitárias que atuam nessas áreas.

2. Uma proposta de debate:

Nossa motivação para a composição de mesas redondas era favorecer o debate. Para tal, procuramos colocar em contato profissionais que atuam na área do ensino-aprendizagem de E/LE, com especial atenção aos formadores de docentes. Também,

para favorecer uma maior integração, e considerando que o Brasil é um grande país com ensino e pesquisa disseminados por suas várias regiões, nem sempre difundidos e/ou conhecidos de forma ampla, optamos pelo debate entre docentes de diferentes instituições e, dentro do possível, estados (ou cidades) brasileiros.

A fim de alcançar a meta do debate, foi desenvolvida uma estrutura na qual cada debatedor, após a sua apresentação pelo moderador, introduziria o tema, destacando os aspectos mais polêmicos e relevantes. Optamos, após a rodada inicial, por incluir as reflexões de cada docente sobre as três perguntas apresentadas por nós como moderadora da mesa em conjunto. Com isso, concederíamos um espaço mais amplo para as considerações sobre as mesmas.

A etapa subsequente envolveria, diretamente, a resposta às questões do público e as conclusões finais dos debatedores. Durante todo o processo, poderia haver intervenção dos membros da mesa, intensificando o caráter de discussão acadêmica dada à atividade.

Como motivadoras do debate, levamos às participantes da mesa as seguintes questões:

- Muito se fala hoje nas novas tecnologias, na Internet, aplicadas ao ensino. Qual o papel em termos metodológicos e procedimentais dessa nova realidade no ensino de E/LE?
- Espanhol geral, espanhol com fins específicos... Para que, o que e como se deve estudá-los? O que esperar dessa língua e do seu ensino em nossas realidades?
- Alguns diriam que o aspecto simétrico da tecnologia é o investimento nas humanidades, nos objetos e fins culturais (em termos não tecnológicos) que o estudo de um idioma estrangeiro implica. Como a literatura, as artes visuais, a música, as artes cênicas e a filosofia podem conjugar-se com essa perspectiva humanística do ensino de E/LE e integrar-se às novas propostas tecnicistas?

Como as convidadas tiveram acesso prévio às perguntas, sua apresentação inicial pôde usá-las como roteiro, permitindo o desenvolvimento das idéias relacionadas ao tema dos procedimentos e metodologias no ensino de espanhol no Brasil hoje. As questões abriram, também, espaço à pontes entre as diferentes apresentações, caracterizando o processo de construção de saberes e práticas comum aos participantes e aos seus contextos de atuação.

O tema é sem dúvida amplo e não pode, o sabemos bem, ser focado em toda a sua complexidade em uma mesa redonda. No entanto, nosso objetivo não é esse, e, sim, articular experiências e saberes, levando à polemização e reflexão de um tema que, a cada dia, mais presente está em nossa realidade escolar e acadêmica.

3. Os convidados da mesa:

Quando pensamos numa mesa redonda de debate, relacionamos a atividade em si, seu peso acadêmico, às temáticas e à expectativa de autoridades nos campos debatidos. Apesar de o congresso de professores caracterizar-se, essencialmente pelo seu enfoque pragmático didático-pedagógico, procuramos conjugar prática e teoria, modelos de fazer pedagógico com estudos reflexivos e científicos sobre essa prática. Sendo assim, as

componentes da mesa, convidadas a participar das discussões, refletem essa conjugação entre teoria e prática.

A Dra. Adja Balbino Durão – Universidade Estadual de Londrina – atua na graduação em espanhol e doutorado em Estudos da Linguagem, com foco nos estudos contrastivos (português-espanhol). Seu doutorado e pós-doutorado, ambos realizados na Espanha, foram realizados na área de Lingüística. Sua atual pesquisa relaciona-se a um dicionário contrastivo português-espanhol.

A Ms. Greice Castela – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doutoranda da UFRJ – atua na graduação em espanhol. Suas pesquisas tem-se desenvolvido no campo dos estudos hispânicos, voltadas para a compreensão leitora e a inserção das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de E/LE.

A Dra. Ucy Soto – UNESP de Araraquara – leciona na graduação em espanhol e no mestrado em Lingüística, orientando trabalhos e desenvolvendo pesquisas no campo do ensino-aprendizagem de LE e leitura. Recentemente, desenvolveu um estudo bibliográfico em busca das linhas de pesquisa que hoje envolvem os estudos hispânicos no Brasil, em nível de pós-graduação. Atualmente, volta suas reflexões para as interações mediadas por computador.

Por fim, a moderação da mesa esteve sob a responsabilidade da Professora Doutora Cristina Vergnano Junger, docente de espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cuja área de pesquisa envolve os processos de compreensão leitora em E/LE e a formação de professores, em especial no que se refere a esta habilidade lingüística e, mais recentemente, a suas relações com meios semi ou não presenciais, mediados por computador.

4. Algumas considerações sobre o debate:

A atividade iniciou-se com uma exposição de cada participante. Todas coincidiram que o tema tem implicações complexas por suas amplitude. Sendo assim, optaram por recortes que enfatizaram aspectos pontuais das questões propostas pela moderadora.

A professora Ucy destacou o fato de que a cultura digital não é a salvação, nem solução de todos os atuais problemas em educação. O computador é uma ferramenta cujo uso pode ser maior ou menor no contexto educacional, dependendo do enfoque que se dê. A grande diferença está, não na máquina em si, mas no advento da Internet. Neste sentido, pode converter-se num instrumento para trabalharmos nossa identidade multifacetada, para favorecer o acesso ao outro. Mas é importante ter claro que, como a linguagem, nas atividades de leitura e escrita em meio digital, incluída aqui a Internet, estão em processo de mudança e construção e que as relações entre os indivíduos e entre sujeito e discurso também mudam.

Para a professora Greice o professorado, de maneira geral, ainda não está preparado para lidar com os recursos das novas tecnologias em suas salas de aula. Os primeiros problemas surgem já no manuseio da máquina, expandindo-se para o conhecimento dos gêneros digitais. A prática mais comum é reproduzir atividades e

atitudes utilizadas com textos impressos para o trabalho com material veiculado no computador. Uma das questões que merece destaque nesse particular é o fato de que, se, por um lado, é esperada do professor uma proficiência no trabalho com recursos digitais, por outro lado isso não é desenvolvido nem em sua formação inicial (durante a graduação), nem, com frequência, em estudos posteriores.

Finalmente, a professora Adja, concentrou suas reflexões na questão da formação do professor de maneira geral. Salientou que a formação de ve ser continuada e crítica e que as pesquisas sobre educação precisam ser disseminadas entre os docentes, estabelecendo uma ponte entre investigação acadêmica e prática. Propiciar tal divulgação e intercâmbio, em sua avaliação, cabe ao MEC.

Ao longo do debate que se seguiu às exposições, motivado por perguntas da assistência, alguns tópicos foram comentados: o conceito de tecnologia, a preocupação com a contextualização do ensino (que ensinar, com que propósito e e a quem) e a questão do professor nativo ou não-nativo para o ensino-aprendizagem de E/LE. De maneira muito resumida, foram expostas as seguintes considerações:

a) Tecnologia implica uma ruptura em um processo anterior, da qual não se tem volta. A escrita, em seu tempo, representou uma dessas rupturas. Cada nova forma de registrá-la, também. A questão que merece reflexão é a socialização da tecnologia, que não é prerrogativa do ensino de LE, mas de toda a educação. E, se é uma ruptura, será que o professor precisaria estar previamente preparado para ela? Como nem a educação nem a história são lineares, então, com advento de novas tecnologias, cabe o diálogo, a negociação, para que cada um vá-se apropriando desses novos recursos, à medida que vão surgindo e sendo utilizados.

b) A pesar de termos que estar abertos a aprender a usar as novas tecnologias, à medida que estas vão surgindo, falhas na formação do professor podem ocasionar seu uso inadequado ou subaproveitamento dos recursos. Para conseguir formar leitores nesse novo contexto, os professores têm que desenvolver seu próprio letramento digital.

c) Embora este não seja o tema central da mesa, quando se fala em LE, é freqüente que surja a preocupação com relação a quem é seu professor ideal: o nativo ou o não-nativo. Não é importante, de fato, ser nativo da língua ensinada, como não é suficiente, embora seja necessário, ter o domínio na mesma. Há uma série de conhecimentos e saberes especializados que são requeridos à prática docente. Também deve-se considerar que a perspectiva do nativo sobre seu idioma não coincidente com a perspectiva dessa língua como estrangeira. As idealizações sobre o que é língua e o que é o seu ensino estão presentes entre leigos e pessoas da área. O importante é estabelecer o ponto de proficiência que legitima o professor e reconhecer a pluralidade de competências, conhecimentos e estratégias requeridos para sua atuação.

Para finalizar, cabe a reflexão desenvolvida na conclusão da mesa:

Imigrante é o indivíduo que tem memória de dois mundos. Hoje, os professores somos imigrantes nesse mundo tecnológico, porque vamos para o futuro de costas, olhando em direção ao passado. Os jovens são os nativos dessa nova realidade. A tecnologia, no entanto, como tudo, com o tempo, se naturaliza.

A) EL LETRAMENTO DIGITAL Y LOS GÉNEROS DE INTERNET EN LA ENSEÑANZA DE E/LE Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE

MS Greice da Silva / UNIOESTE

1. INTRODUCCIÓN:

Consideramos que el espacio cibernético puede contribuir para el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, su introducción en el ambiente escolar depende, principalmente, de la inclusión tecnológica en la formación académica de los docentes, preparándolos para que logren aprovechar las posibilidades que Internet ofrece a la educación y para que ofrezcan a los aprendices las condiciones necesarias para que puedan participar efectivamente de la realidad digital en la que se encuentra inserida la sociedad en la que vivimos.

Actualmente los profesores de lenguas enfrentan un doble reto con relación al 'letramento' digital. Por un lado, necesitan ampliar su propio 'letramento' digital y, por otro, necesitan buscar un abordaje pedagógico para que puedan desarrollar plenamente el 'letramento' de sus alumnos, sean éstos futuros docentes o estudiantes en las instituciones regulares de la enseñanza fundamental y media (CASTELA, 2007).

2. EL 'LETRAMENTO' DIGITAL EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE:

Con el soporte informatizado, surge el '*letramento digital*', '*ciberletramento*' o '*letramento electrónico*', que posibilita la práctica social de la lectura y de la escritura por el ordenador (BUZATO, 2001). Este tipo de 'letramento' no sustituye al 'letramento' tradicional, pero añade a éste varias habilidades y conocimientos.

Es relevante señalar que el 'letramento' digital no se restringe al conocimiento técnico relacionado al uso del ordenador, pues como señala RIBEIRO (2005) es necesario capacitar al lector para que sepa manejar varios textos y soportes. En este sentido, el profesor necesita apropiarse de las nuevas tecnologías para que de hecho logre reformular su práctica docente:

El lector-profesor es el sujeto que debe estar preparado para lidiar con las tecnologías de lectura. Y, claro, con las lecturas de las tecnologías. Ser preparado para formar nuevos lectores en el proceso de enseñar/aprender nuevos gestos de lectura de diferentes soportes, materiales, texturas, configuraciones textuales etc., en un movimiento de apropiación de las nuevas tecnologías. Nuevas tecnologías implican nuevos modos de relación entre los soportes y los objetos del conocimiento. Abarcan textos y lecturas, ambos necesariamente plurales (BARRETO, 2001 p.).

Sin embargo, se hace necesario repensar las ventajas y las desventajas del uso del ordenador en las clases, ya que “ni la salvación ni la pérdida residen en la técnica” (LÉVY, 2000 p. 16). Como sugiere RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1995 p. 32), “el profesor-usuario de las nuevas tecnologías debe ser capaz de evaluar la calidad y la oportunidad del material que pretende utilizar en función del momento en el que se aborda el contenido al que se refiere el recurso concreto”.

Las instituciones de la enseñanza superior en nuestro país no ofrecen a sus universitarios una formación docente que contemple la capacitación de los profesionales de la educación para manejar y utilizar didácticamente los recursos del ordenador y de Internet en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Y, como señala VOLLMER (1994), los procesos pedagógicos a los que se exponen los profesores a lo largo de su formación influyen mucho en su práctica docente.

Sin embargo, es necesario que el profesor empiece a planear el uso del soporte informatizado en algunas clases, pues no se puede ignorar la relevancia del 'letramento' digital en nuestra sociedad. Dar el primer paso sin duda es difícil, pero contribuirá tanto para que el docente pierda el miedo a esta herramienta como para que reflexione sobre su práctica cuando la utilice.

En los colegios públicos que ya poseen un laboratorio de informática, muchas veces los profesores no lo utilizan porque no recibieron una formación anterior ni que les capacitase a manejar este soporte ni que les aclarase como utilizarlo con finalidades pedagógicas.

La resistencia de los docentes con relación a la utilización del ordenador se asocia tanto a fallas en su formación docente como a factores como (a) inseguridad; (b) recelo de estropear aparatos caros; (c) diferencia entre la situación socioeconómica del docente y las condiciones de la institución escolar y de los aprendices; (ch) prejuicios relacionados a la asociación entre el uso de la máquina y la sociedad de consumo y la exclusión generada por la globalización; (d) concepción de la tecnología como subversión de los modelos de la educación tradicional; (e) miedo a la multidisciplinaridad y, por fin, (f) acomodación personal y profesional (RAMAL, 2002).

En este sentido, como resalta GUERRA (2000), hay que situar la tecnología de la información en el contexto educacional y concienciar al profesor de su rol político-social de cambiar la realidad.

Consideramos que, para trabajar con la lectura de (hiper)textos digitales durante la clase, el profesor necesita establecer una ruta para la navegación del alumno, después de evaluar que sitios disponibles en la red: (a) abarcan los contenidos programados para la asignatura; (b) se adecuan al grupo de aprendices y (c) pueden contribuir al proceso de aprendizaje. En este proceso, el docente posee como funciones: motivar al alumno para que participe activamente en la construcción del conocimiento y comprensión; darle herramientas para auxiliarlo durante la lectura de los géneros digitales y promocionar el diálogo y la polifonía en la clase.

Otra situación es la de los colegios que todavía no han recibido ordenadores del gobierno. Consideramos que mismo sin los recursos informáticos la clase de un docente puede establecer relaciones con diversos géneros y textos, de modo a lograr una reflexión crítica del grupo a través del diálogo.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LOS GÉNEROS DIGITALES:

El ordenador puede auxiliar tanto a los alumnos cuanto a los docentes, ya que posee recursos como la grabación y visualización de datos multimedia, la elaboración y la aplicación de ejercicios (gramaticales, de comprensión lectora, de pronunciación...), la corrección automática de los errores, actividades de repaso y el aprendizaje autónomo de la lengua.

Sin embargo, el docente necesita considerar al emplear en las clases (hiper)textos de Internet que, por un lado, un texto en distintos soportes materiales, técnicos o culturales, nunca es igual, pues deriva de modos de percepción, hábitos culturales y técnicas de conocimiento distintos que le dan otro significado (CHARTIER, 1998) y, por otro, el cambio en la situación enunciativa, ya que el estudiante de lengua extranjera no es el lector esperado para la mayoría de (hiper)textos disponibles en la red.

También es importante que el profesor tenga en cuenta que en los géneros digitales la imagen no posee sólo el rol de parafrasear o complementar el texto escrito, sino es esencial para su comprensión (MEC, 2006). Y, como resalta SÉRÉ (2003), los enlaces poseen una función metalingüística, posibilitan enfatizar y desarrollar las informaciones más relevantes.

Además, hay que tener en cuenta que el lector del hipertexto electrónico toma la iniciativa en la construcción del conocimiento y establece la relación existente entre las informaciones dadas por los enlaces y el texto inicial (RAMAL, 2002).

La lectura de (hiper)textos, como los periodísticos, disponibles en la red posibilita que el aprendiz se acerque a la realidad, cultura y variantes lingüísticas de otros países hispanos. Ésta es una manera de desarrollar la destreza lectora a partir de Internet, ya que la red nos permite acceder a muchos géneros discursivos en distintas variantes lingüísticas de la lengua extranjera.

CASTELA (2006) presenta propuestas de aplicación de algunos géneros digitales a la enseñanza. Por ejemplo, los *Chats* posibilitan la interacción sincrónica entre hispanohablantes y nuestros estudiantes. Ya el foro de discusión nos permite el intercambio de mensajes en tiempo asíncrono entre los alumnos y el profesor. Este género contribuye para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura, entrena la capacidad de argumentación y les permite a los aprendices opinar sobre determinados temas polémicos y/o actuales.

Los mensajes de texto que se envían por el correo electrónico sirven tanto para practicar la lengua meta como para desarrollar la comprensión lectora en E/LE y en diferentes géneros discursivos – como, por ejemplo, chistes, horóscopos, titulares de periódicos, comunicados, etc.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Según los Parámetros Curriculares Nacionales (1998), el rol de la lengua extranjera es contribuir para la construcción de la ciudadanía, para la comprensión intercultural y para el proceso de educación, establecer la interdisciplinariedad, concienciar los alumnos sobre el uso del lenguaje, ampliar sus posibilidades de acción discursiva en el mundo, proporcionarles a los aprendices una experiencia de vida, reducir la exclusión social en la comunicación y actuar como fuerza libertadora individual y nacional a través de la conciencia crítica del lenguaje. Consideramos que estos objetivos no se restringen a la enseñanza fundamental, pues son fundamentales en todos los niveles. Y resaltamos que los recursos de Internet y los géneros digitales pueden actuar como herramientas que nos conduzcan a alcanzar estas metas.

Internet es una fuente inmensa de textos auténticos que se pueden utilizar en las clases de E/LE. Además, la red, por un lado, minimiza los factores inhibidores de la participación de los alumnos y, por otro, maximiza la motivación, los materiales auténticos a que se pueden acceder y la autonomía de estudio. La red también posibilita

que el estudiante se acerque a varias culturas y personas de distintos países y lugares y permite el énfasis, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pase del profesor al aprendiz.

En resumen, Internet puede contribuir mucho para la preparación de las clases, la motivación de los alumnos, la actualización de los docentes, el intercambio cultural y el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como el Español. Sin embargo, eso depende, en gran parte, de la manera como se da la práctica docente. Consideramos que el profesor necesita adaptarse al soporte virtual y a los nuevos abordajes que estos posibilitan a la educación, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje no se limita a añadir nuevas informaciones a la memoria, sino implica ponerlas en tela de juicio, evaluarlas críticamente y unirlas a los conocimientos previos de modo a construir activamente el significado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: Espaços e percursos de leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 199-214.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, Loni Grimm et al. (orgs). *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CASTELA, Greice da Silva. Propuestas de aplicación de recursos de Internet en la enseñanza de E/LE. In: *Actas del III Simposio Internacional de didáctica del español como lengua extranjera*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006.

CASTELA, Greice da Silva. Las prácticas de lectura y escritura digital en la formación y en la enseñanza de E/LE. In: *Actas del I Simposio Internacional de Lengua y Literatura española e hispanoamericana*. São Paulo: Instituto Cervantes, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

GUERRA, João Henrique Lopes. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*. São Paulo: USP, Escola de Engenharia de São Carlos, 2000. 168 páginas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

LÉVY, Pierre. *O Fogo libertador*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, vol. 1, 2006.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela - letramentos e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2005. p. 125-150.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación. In: RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis & SÁENZ

BARRIO, Óscar (orgs.). *Tecnología Educativa: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Editorial Marfil, 1995, p. 21- 43.

SÉRÉ, Arlette. El documento hipertexto en el discurso de transmisión de conocimientos. In: SÉRÉ, Arlette & LÓPEZ ALONSO, Covadonga (eds.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003. p.117-136.

VOLLMER, Maria I. A. Nuevas demandas a la educación la institución escolar, y a la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid. V. 5. p. 11-43. 1994.

MESA REDONDA “7”

LA LITERATURA ESPAÑOLA Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL/LE

Moderadora Maria Eunice Victal e Castro / APEEBA

A) Formas de leer (o literatura y didáctica): la literatura y la enseñanza de E/LE

Dr. Antonio R. ESTEVES / UNESP-Assis

INTRODUCCIÓN

1- En primer lugar, me gustaría agradecer a los organizadores del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español, la amabilidad de la invitación, en la persona de la Coordinadora de esta mesa, mi querida Maria Eunice Victal e Castro, de la APEEBA, con quien no me encontraba hace ya casi una década, desde los tiempos en que yo era presidente de APEESP.

2- Agradezco especialmente a mi amiga Magnolia Brasil Barbosa do Nascimento por la confianza y el cariño.

3- Los que luchan hace más tiempo en la difícil y no siempre reconocida tarea de enseñar la lengua española en Brasil y especialmente los que, además, luchan para que dicha enseñanza incluya la totalidad de la lengua, es decir, con cultura y literatura, ya me conocen. He atendido a los cinco primeros Congresos Brasileños de Profesores de Español, con una puntualidad casi británica. He desaparecido, por cierto, en los años siguientes, cuando algunas ocasiones, debido a una concepción a mi ver equivocada de la enseñanza de la lengua, los estudios literarios dejaron de ser prioridad, llegando, al colmo, en alguna ocasión, del Congreso Brasileño de Profesores de Español, haberse transformado en una especie de feria de venta de manuales de enseñanza de E/LE. En ése período me refugié en los Congresos de la Asociación Brasileña de Hispanistas y hasta mismo en los Congresos de la Asociación Internacional de Hispanistas.

4- En este sentido quiero felicitar a los organizadores del XII Congreso, en esta ciudad de Cuiabá de tan estratégica importancia para la enseñanza del español en Brasil, por el valor de traer de vuelta a la pauta los estudios literarios con la importancia que merecen tener.

5- Como ya voy para viejo, y los viejos somos los depositarios privilegiados de algo sin lo que la humanidad no puede vivir, que es la memoria, aprovecho la ocasión para prestar un sencillo homenaje a dos grandes profesores de Literatura Española que han dedicado prácticamente toda su vida a la integración de la enseñanza de la lengua con los estudios literarios y que por cuestiones burocráticas de nuestras universidades – han cumplido los setenta años de edad – fueron, por así decir, echados de las salas de clase. Son ellos mi querido maestro Mario Miguel González, de la Universidad de São Paulo y mi querida amiga Magnolia Brasil Barbosa do Nascimento, de la Federal Fluminense.

6- Aprovecho también para felicitar a la profesora Viviana Gladis Gelado, antes de la Federal de São Carlos, actualmente de la Federal Fluminense por el Premio Jaboti recibido por su libro POÉTICAS DA TRANSGRESSÃO: VANGUARDA E

CULTURA POPULAR NOS ANOS 20 NA AMÉRICA LATINA, originalmente su tesis doctoral, en el área de literatura.

7- Sé que tengo menos de diez minutos para explicar a qué vengo: no pienso detenerme mucho. Creo que nadie duda de la importancia de la literatura, en nuestro caso, la española en la enseñanza de la lengua española como LE.

LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

1- Voy a partir de un punto básico, el principio general (y canónico) de que adquirir una Lengua Extranjera es dominar algunas competencias básicas, entre las cuales se destacan las competencias lingüística, comunicativa y cultural. Considerando, además, que la literatura es una parte fundamental de del universo cultural en el que se insiere determinada lengua, ello ya demostraría la importancia de la presencia de la literatura en la clase de lengua.

2- En un texto bastante conocido, “La literatura y la vida”, el célebre escritor peruano Mario Vargas Llosa, uno de los nombres más importantes de la literatura del siglo XX, hace algunas reflexiones sobre a importancia de la literatura en la vida del ciudadano normal y corriente (y no es otro el objetivo de la enseñanza, sea de lo que sea, incluyendo la lengua extranjera, sino formar un ciudadano consciente de su papel en el mundo). Entre otras cosas, dice:

* “una sociedad sin literatura, [...] está condenada a barbarizarse espiritualmente y a comprometerse su libertad”. (VARGAS-LLOSA, 2002, p. 384);

* hablando de la exagerada especialización de la sociedad contemporánea, afirma que la especialización, sin duda, “trae grandes beneficios pues permite profundizar en la exploración y la experimentación, que es el motor del progreso” (VARGAS-LLOSA, 2002, p. 385) pero, hay que cuidar para que la especialización no conduzca a la incomunicación. Al mirar la hoja, no hay que olvidarse que la hoja es parte del árbol y que el árbol es parte del bosque y que el bosque necesita estar en perfecto equilibrio con la naturaleza.

* en dicho contexto, nada enseña mejor que la literatura a “ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como una manifestación de su múltiple creatividad” (VARGAS-LLOSA, 2002, p. 386);

* La literatura promueve la experiencia compartida. Gracias a ella “la vida se entiende y se vive mejor, y entender y vivir la vida mejor significa vivirla y compartir con los otros”(VARGAS-LLOSA, 2002, p. 387). Eso porque la lectura, pilar en el cual se asienta la literatura, es lo que promueve dicha experiencia compartida

* No leer “no es una limitación solo verbal; es al mismo tiempo una limitación intelectual y de horizonte, imaginaria, una indigencia de pensamientos y de conocimiento, por que la ideas, los conceptos, mediante los cuales nos apropiamos de la realidad existente y de los secretos de nuestra condición, no existen disociadas de las palabras a través de las cuales los reconoce y define la consciencia.” (VARGAS-LLOSA, 2002, p. 389)

*Así, “Ninguna otra disciplina, ni tampoco rama alguna de las artes, puede sustituir a la literatura en la formación del lenguaje com que se comunican las personas” (VARGAS-LLOSA, 2002, p. 389)

*Para concluir ese paseo por las palabras del autor de El paraíso es en la otra esquina:

“La literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipadas de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites” (VARGAS-LLOSA, 2002, p. 394)

* Por ello se entiende por que las aventuras del valeroso caballero de la Mancha, intentando corregir los entuertos del mundo siguen teniendo tanto éxito después de cuatro siglos de andanzas.

¿Y En La Practica?

Ya sé que muchos de ustedes deben estar pensado en sus adentros, “déjese de teorías y filosofías, señor profesor, y venga con lo práctico, que es lo que nos interesa cuando tenemos adelante una sala de clase colmada de adolescentes plenos de energías...”

Al contrario de lo que dice el viejo refrán, o de acuerdo con él, según se prefiera, “cada maestro con su cuadernillo”, no hay recetas para enseñar literatura y o lectura en la sala de clase. Lo primero, suelo decir, es lo obvio: no se puede enseñar lo que no se sabe, de la misma manera que no se infunde en nadie lo que uno no lo hace. El ejemplo sigue siendo el mejor material didáctico. Si yo mismo no leo, no hay como hacer con que mis alumnos o hijos, incluso, tomen el gustito por la lectura.

Sin embargo, para los más desesperados, además de mantener una buena biblioteca, con los clásicos o no tan clásicos, puedo dar algunas sugerencias.

1 - El texto no debe ser un pretexto para enseñar nada más de lo que está en el (eso no quiere decir que una lectura coherentemente elegida no pueda, por ejemplo, ser útil para ampliar el vocabulario de los alumnos; para fijar diferencias regionales de léxico; de sintaxis o de registros lingüísticos);

2 - El teatro sigue siendo una forma agradable de introducción a la literatura, sea a través de su lectura dramática, sea a través de la representación de las piezas;

3 - La poesía, por la cantidad de recursos estilísticos, como rimas, ritmo o aliteraciones, puede ser una forma auténtica de fijar la sencilla fonética del español, que tantos dolores de cabeza causa a profesores brasileños. Mejor leer (o incluso memorizar) poemas (y en este sentido las canciones tienen el mismo valor) que repetir los aburridísimos ejercicios estructurales del método audiolingual.

Ahora, la receta del éxito, y esta sí que vale: el profesor debe conocer muy bien el repertorio literario para buscar en él el material que necesita para alcanzar los objetivos propuestos.

Si necesita fijar ciertas particularidades fonéticas, por un decir, las modalidades de la /d/ intervocálica o al comienzo de palabras, ¿por qué no usar este poemita número 9, del libro *La amante* (1925), de Rafael Alberti?:

No sé qué comprarte.

Aquí nadie vende nada.

No sé qué comprarte.

¿Quieres un cordero, di
Con su cinta colorada?

Aquí nadie vende nada.

Dime lo que quieres, di.

No sé que comprarte. (ALBERTI, 1984, p. 31)

O si el problema es la tan complicada *erre*, en sus variaciones que tanto cuestan al estudiante brasileño (por un problema del portugués y no del español, dígame de paso), por que no usar el poema número 16:

¿Por qué me miras tan serio,
Carretero?

Tienes cuatro mulas tordas,
Un caballo delantero,
un carro de ruedas verdes
Y la carretera toda
Para ti,
Carretero.

¿Qué más quieres? (ALBERTI, 1984, p. 31)

Podría ser el 49:
Rema, rema, remadora,
Que yo llevaré el timón
Hacia la lancha vaporea,
Que espera inquieta el carbón.

¡Más de prisa, mi remera
Que aquella gasolinera
Nos coge la delantera! (ALBERTI, 1984, p. 69)

Y ya que estamos remando, podría haber sido, para el mismo objetivo, la canción “Al otro lado del río”, de Jorge Drexler, de la película *Diarios de una motocicleta*, que hace poco recibió el Oscar.

Por supuesto que el profesor tiene que saber que la Rima LIII de Gustavo Adolfo Bécquer (1994, p. 40) (la de las golondrinas), puede servir para el mismo objetivo, o que el poema X de las *Soledades* de Antonio Machado (aquél que empieza con “A la desierta plaza”), termina casi con un trabalenguas muy útil para fijar las diferencias (tan evidentes, pero a la vez tan complicadas para hablantes del portugués de Brasil...) entre “j” y “rr”

“[...] Primavera
Viene – su veste blanca
Flota en el aire de la plaza muerta-;
Viene a encender las rosas
Rojas de tus rosales...Quiero verla...” (MACHADO, 1991, p. 95)

Bueno, ya no les canso más. Para concluir: el buen profesor (y con eso quiero decir, bien formado) sabrá elegir los textos literarios adecuados para alcanzar los objetivos propuestos en clase de E/LE.

¡Muchas gracias!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Rafael. La amante. Madrid; Alianza, 1984.

BÉCQUER, Gustavo A. Rimas y leyendas. Bogotá: Panamericana, 1994.

MACHADO, Antonio Poesías completas. 16 ed., Madrid: Espasa, 1991.

VARGAS-LLOSA, Mario. La literatura y la vida. In: La verdad de las mentiras. Buenos Aires: Alfaguara, 2002. p. 383-402.

B) LA LITERATURA ESPAÑOLA Y BRASILEÑA: RASGOS COMUNES DE IDENTIDAD QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS.

Juan Pablo Martín Rodrigues. Doctorando / UFPE

Se diz a *palo seco*
o *cante* sem guitarra;
o *cante* sem; o *cante*;
o *cante* sem mais nada;
se diz a *palo seco*
a esse *cante* despido:
ao *cante* que se canta
sob o silêncio a pino.
O *cante* a *palo seco*
é o *cante* mais só:
é cantar num deserto
devassado de sol;
é o mesmo que cantar
num deserto sem sombra
em que a voz só dispõe
do que ela mesma ponha.
O *cante* a *palo seco*
é um *cante* desarmado:
só a lâmina da voz
sem a arma do braço;
que o *cante* a *palo seco*
sem tempero ou ajuda
tem de abrir o silêncio
com sua chama nua.,

(MELO NETO, 1986, p. 160-5)

LITERATURA HISPÁNICA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Cuando mis compañeros lingüistas me preguntan que para qué sirve la literatura suelo contestarles con los versos de Machado, *bueno es saber que los vasos nos sirven para beber; lo malo es que no sabemos para qué sirve la sed*. A veces puedo responder lacónica, seca y placenteramente: no sirve para nada.

Pero seamos bondadosos y dejemos una vía de esperanza a los utilitaristas -recuerdo a mi profesor de economía con sus ojos brillando cuando explicaba las utilidades que reportaba el dar limosnas y otros malabares de imaginiería de Stuart Mill (Granero, en su imprescindible para el hombre de hoy, inglés).

Bondadosos pero no mucho: *la literatura sirve para ilustrar con ejemplos del buen escribir nuestros ejercicios de análisis morfo-sintácticos*. Afirmaré en voz alta y buen *portuñol*: soy contra. Incluso porque muchos de los más deliciosos fragmentos de literatura están plagados de lapsus, innovaciones o traiciones a la Autoridad de la Gramática, y sino que se lo digan a Bukowski, Quevedo o a Machado de Assís, censurado repetidas veces por el corrector Windows de mi ordenador.

Con fragmentos de cuentos, poemas o canciones recompensamos los viernes a los alumnos que se han portado bien durante la semana. ¿Y por qué no recompensarnos todos los días (si es que realmente hay algún aporte digno de aprecio) o no nos vamos directamente a disfrutar las libaciones de fin de semana por anticipado, en lugar del infantil caramelo de literatura como relleno didáctico?

Lo literario nos suministra muestras ideales de la lengua culta para mejor enseñar el castellano. Una vez más he de echar mano al injustamente denostado y no menos compañero portuñol: soy contra (sic). No apenas muestras del buen español, si es que hay alguno mejor que otro, sino también y por qué no, muestras de español cacofónico, sucio o heterodoxo: cierto espejo o producto de unas sociedades en las que lo erudito pugna o se preña de fuertes movimientos culturales populares, femeninos, homofilos, *étnicos*. Una cabeza de lanza de innovaciones socio-culturales quizás más sensible que la necesariamente cauta verdad académica diccionarizada.

La literatura sirve para elevar el nivel de nuestros alumnos, confiriéndoles un mayor grado de erudición que les permitirá sobreponerse sobre la masa inculta. Mejor enséñenles contabilidad, marketing y economía para emergentes tiburones bursátiles porque las letras ya sabemos que ya han creado más hambre que estómagos llenos.

Para no quedarnos del todo disfrutando del placentero Reino de lo Inútil – que debería ser nuestra auténtica y tenaz aspiración – tendremos que acudir a alguno de los tópicos de los Doctores de la Ley, nuestros amigos lingüistas. La pertinencia de lo que se ofrece en clase como imput o muestras (que antiguamente se diría modelos de la buena lengua) e interés que suscita, puesto que aprendemos lo que consideramos relevante, divertido e interesante, olvidamos lo aburrido e irrelevante: libros de texto plagados de sílfides y efebos euroasiáticos con sonrisas de dentífrico multinacional, cuerpos de plástico y efluvios eugenésicos – que me perdonen mis amigos libreros -; preguntas y respuestas difíciles para un chino y machaconas para un *brasuka*; textos con aroma de agua: incoloros, insípidos, en el buen sentido de la palabra, inodoros. Y así me lo confirmaba la propia doctora Gretel Fernández, llena de dificultades legales y comerciales por la amenaza que supone atentar contra lo políticamente correcto en algún chiste, sorprendente por su candidez, por supuesto lejos de Catulo.

Dejemos a los grandes literatos expresarse, hablar de amor, muerte, sexo, permitámosles atentar – con bombas de confeti - contra las instituciones o llorar sus penas de desamor, mientras descansamos en un merecido parapeto, inmunes – puesto que poco o nada podemos o queremos hacer ante lo que la autoridad literaria afirme o niegue. Y entonces alguno se dará cuenta de que dominar el castellano no *servirá* apenas para pedir la hora o saber de qué se compone una paella – que en el fondo va a comerse sin saberlo - sino que podrá degustar la lengua después de todo un pertinaz día de informes, tareas, matemáticas, y hacer algo que merece la pena en este perro mundo paladear un poquito de belleza.

Interesado por la historia, el cuento, el poema, tendrá curiosidad de conocer – o ignorar – algunas estructuras gramaticales, ortográficas, lexicográficas, pero seguro que va a querer interaccionar con lo escrito, sus compañeros, con el profesor, y no apenas porque lo diga el manual sino porque se lo ordenan los afectos, el sentimiento le impele, el alma del texto se lo exige. Podrá entender un poco más de la cultura ajena, expresar la propia: tender puentes. Aprenderá la moraleja de la fábula o planteará un chiste riéndose de la misma. Cantará la canción o se impresionará con lo lírico. Habrá viajado lejos y a bajo presupuesto. Osará sumergirse un poco más en lo que es o cree ser su identidad.

Adquirir habilidades argumentativas a través de las fábulas, manejar los difíciles pasados irregulares tras lecturas lúdicas de cuentos breves, mejorar la fluidez por medio del ejercicio del complemento de textos o de la narración de los mismos, afinar la comprensión auditiva oyendo grabaciones de canciones, poemas, cuentos, es muchas veces un problema de selección, que lógicamente se agudiza ante públicos grandes y seguramente el quid de la cuestión: ¿qué ponerles a los alumnos que les agrade y al mismo tiempo funcione? Va a depender en gran medida de lo que sepamos de estos alumnos y también de nuestro saber literario. Es esta la clave del éxito y muchas veces del fracaso de la literatura en el aula.

EL SABER LITERARIO EN ACCIÓN

Insistimos en lo ya apuntado. Será el acierto en la elección de textos, su carácter significativo para los alumnos y profesor, su relevancia, lo que dará a la clase el aura de memorable o de pequeña sesión de tortura que muchos hemos sufrido y desgraciadamente a veces propiciado – y que espero no estar haciéndolo ahora.

He aquí un regalo que los dioses nos han concedido graciosamente: el español se percibe como algo familiar para el alumno desde el principio, sin duda por las coincidencias genéticas, pero también por las coincidencias en nuestros influjos, y por qué no decirlo, identidades.

Ahora es cuando entra en juego nuestro humilde conocimiento literario: no necesitamos recurrir a la fortuna crítica de Frankfurt ni a los *cultural studies* – con todo lo bueno que nos han aportado – para trabajar nosotros mismos en influencias y confluencias de la literatura hispánica con su correlativa brasileña, sea en lo escrito culto o popular, sea en sus variedades orales.

Se pretende hacer una brevísima introducción sobre los lazos que unen ambas literaturas a lo largo de la historia: Mío Cid y Sertão Veredas; Cuaderna Vía y Cordel; Picaresca y Pedra do Reino; Quevedo y Gregório de Matos; Lorca y João Cabral de Melo Neto, sin serlo, uno de los grandes poetas españoles, con el omnipresente Romancero contemplándolo todo. Y esto en aras de una enseñanza del español con atractivo, agrado y asuntos de interés para el alumno brasileño que puede viajar a través

de una literatura y estar en su terreno, aprendiendo sin darse cuenta la lengua de Cervantes y, al tiempo, profundizando en sus propias raíces y señas de identidad. ¿Estamos por tanto ante una literatura extranjera estrictu sensu? *Soy contra* (sic).

Si Lorca es una eterna fuente poética brasilera con su vanguardista empleo de temas y metros del llano romancero que todos entienden, también lo es en su concepción de la Barraca como teatro popular: Hermilio Borba Filho y Ariano Suassuna y el movimiento armorial del Nordeste beben directamente de él.

Gregorio de Matos y el Padre Vieira absorbieron hasta el final el fluido barroco de Góngora y Quevedo, poniendo las bases de lo que Grucinski denominará seña de identidad de nuestras sociedades del Nuevo Mundo: el perenne Barroco americano.

João Cabral de Melo Neto reconoce haberse inspirado en Quevedo, Berceo, el Romancero castellano, sin ambages. Y Cabral es un hito en la lírica de Brasil, un escritor dueño de una obra *scriptible*, inspirador de Ariano e incluso una referencia para poetas hispanos. Para no cansar, colocaré algún poema de este pernambucano de Sevilla que es más ilustrativo que cualquier explicación sesuda:

Imágenes en Castilla

Si alguno busca una imagen del paisaje de esta tierra, búsquela en el diccionario: meseta, viene de mesa. Es un paisaje en anchura, por cualquier lado infinita. Es una mesa sin nada y horizontes de marina puesta en la sala desierta de una amplia casa vacía, casa abierta y sin paredes, rasa el espacio del día. En esta casa sin suerte, en la mesa sin objeto, tan sólo, con su cachorro, se viene a sentar el viento. Y cuando la mesa no es sin mantel y sin soperas, el paisaje de Castilla en escenario se trueca: en escenario sin fondo, sólo horizonte, del teatro, para óperas que las nubes allí dan en espectáculo: raso escenario sin fondo, que tan sólo fuese suelo, ahora sólo visitado por el viento y por su perro. En lo demás, no es Castilla mesa ni escenario, es pan: igual corteza quemada; en el suelo, un pardo igual; aquel equilibrio mismo, de húmedo y seco, del pan,

tierra de aguas contadas donde el grano cuenta más; esa blandura sufrida que en el pan nos encontramos y en todo aquello que el hombre hace con su misma mano. Y más: por dentro, Castilla tiene aquella dimensión del hombre de pan escaso, su callada condición

(De Melo Neto, João Cabral, Paisajes con Figuras)

Obsérvese como inspira al chileno Andrés Fisher el mismo tema:

Castilla

i.

Murallas. Las murallas, piedra sobre piedra, como surgidas de la nada. Delimitando un espacio físico y mental. Delimitando, piedra sobre piedra, la meseta y la palabra.

ii.

Un día las murallas poblaron estos páramos y, piedra sobre piedra, construyeron lo real. También un dios de piedra construyeron y su discurso y su credo.

iii.

El mismo sol de Castilla aún ilumina estas murallas fragmentadas que, piedra sobre piedra, hablan con elocuencia dibujando al hombre que las construía, al dios que gobernaba.

iv.

Murallas. Piedra sobre piedra esculpiendo el tiempo. Inscribiendo su signo en la meseta. Circundadas por el mismo trigo: por la palabra, que peregrina. Por el sol, que permanece

León Felipe:

¡Que lástima
que yo no pueda cantar a la usanza
de este tiempo lo mismo que los poetas de
hoy cantan!
¡Que lástima
que yo no pueda entonar con una voz
engolada
esas brillantes romanzas
a las glorias de la patria!
¡Que lástima
que yo no tenga una patria!
Sé que la historia es la misma, la misma
siempre, que pasa
desde una tierra a otra tierra, desde una
raza
a otra raza,
como pasan
esas tormentas de estío desde esta a
aquella comarca.
¡Que lástima
que yo no tenga comarca,
patria chica, tierra provinciana!
Debí nacer en la entraña
de la estepa castellana
y fui a nacer en un pueblo del que no
recuerdo nada:
pase los días azules de mi infancia en
Salamanca,
y mi juventud, una juventud sombría, en la
Montaña.
después... ya no he vuelto a echar el
ancla,
y ninguna de estas tierras me levanta

ni me exalta
para poder cantar siempre en la misma
tonada
al mismo río que pasa
rodando las mismas aguas,
al mismo cielo, al mismo campo y en la
misma casa.
¡Que lástima que yo no tenga una casa!
Una casa solariega y blasonada,
una casa
en que guardara.
a mas de otras cosas raras,
un sillón viejo de cuero, una mesa
apolillada
y el retrato de un mi abuelo que ganara
una batalla.
¡Que lastima
que yo no tenga un abuelo que ganara
una batalla,
retratado con una mano cruzada
en el pecho, y la otra mano en el puño de
la espada!
Y, ¡que lastima
que yo no tenga siquiera una espada!
Porque..., ¿que voy a cantar si no tengo ni
una patria,
ni una tierra provinciana,
ni una casa
solariega y blasonada,
ni el retrato de un mi abuelo que ganara
una batalla,
ni un sillón viejo de cuero, ni una mesa, ni
una espada?
!Que voy a cantar si soy un paria que
apenas tiene una capa!

Sin embargo...
en esta tierra de España
y en un pueblo de la Alcarria
hay una casa
en la que estoy de posada
y donde tengo, prestadas,
una mesa de pino y una silla de paja.
Un libro tengo también. Y todo mi ajuar se
halla
en una sala
muy amplia
y muy blanca
que esta en la parte mas baja
y mas fresca de la casa.
Tiene una luz muy clara
esta sala
tan amplia

y tan blanca...
Una luz muy clara
que entra por una ventana
que da a una calle muy ancha.
Y a la luz de esta ventana
vengo todas las mañanas.
Aquí me siento sobre mi silla de paja
y venzo las horas largas
leyendo en mi libro y viendo cómo pasa
la gente al través de la ventana.
Cosas de poca importancia
parecen un libro y el cristal de una
ventana
en un pueblo de la Alcarria,
y, sin embargo, le basta
para sentir todo el ritmo de la vida a mi
alma.
Que todo el ritmo del mundo por estos
cristales pasa
cuando pasan
ese pastor que va detrás de las cabras
con una enorme cayada,
esa mujer agobiada
con una carga de leña en la espalda,
esos mendigos que vienen arrastrando
sus miserias de Pastrana
y esa niña que va a la escuela de tan mala
gana.
!Oh, esa niña! Hace un alto en mi ventana
siempre y se queda a los cristales pegada
como si fuera una estampa.
!Que gracia
tiene su cara
en el cristal aplastada
con la barbilla sumida y la naricilla chata;
Yo me río mucho mirándola
y la digo que es una niña muy guapa...
Ella entonces me llama ¡tonto!. y se
marcha.
¡Pobre niña! Ya no pasa
por esta calle tan ancha
caminando hacia la escuela de muy mala
gana,
ni se para
en mi ventana,
ni se queda a los cristales pegada
como si fuera una estampa.
Que un día se puso mala,
muy mala
y otro día doblaron por ella a muerto las
campanas.

Y en una tarde muy clara,

por esta calle tan ancha,
al través de la ventana,
vi como se la llevaban
en una caja muy blanca...
En una caja
muy blanca
que tenía un cristalito en la tapa.
Por aquel cristal se la veía la cara
lo mismo que cuando estaba
pegadita al cristal de mi ventana...
Al cristal de esta ventana
que ahora me recuerda siempre el
cristalito de
tan blanca.
Todo el ritmo de la vida pasa
por este cristal de mi ventana...
Y la muerte también pasa!

!Que lástima
que no pudiendo cantar otras hazañas,
porque no tengo una patria,
ni una tierra provinciana,
ni una casa
solariega y blasonada,
ni el retrato de un mi abuelo que ganara
una batalla
ni un sillón viejo de cuero, ni una mesa, ni
una espada,
y soy un paria
que apenas tiene una capa...
venga, forzado, a cantar cosas de poca
importancia!

C) ALGUNAS NOTAS SOBRE LA LITERATURA ESPAÑOLA Y EL APRENDIZAJE DE E/LE

Dra.Magnolia Brasil Barbosa do Nascimento / UFF

"[...] 'descobri' um modo dos alunos verem na literatura um direito e um prazer". (Edna Nogueira da Silva Moroto)

Inicio mi intervención en esta mesa sobre la cuestión de la Literatura Española y el aprendizaje de E/LE en Brasil, por un recuerdo vivo, aunque lejano: en los comienzos de los años 60, en la Facultad de Letras de la Universidad Complutense de Madrid, delante de un auditorio integrado por estudiantes extranjeros poco conocedores del español, la voz del profesor rompía el silencio de los espacios universitarios, en el Curso de introducción al conocimiento de España. Con Carlos Bousoño, emprendíamos un viaje por el ser de España, viaje tan fascinante cuan peligroso en aquellos tiempos de la opresión franquista, por la vía de la palabra de autores españoles contemporáneos. La voz del profesor era el puente para el establecimiento de la comunicación entre un joven público extranjero y el otro, involucrado en las páginas de autores de fines del XIX, comienzos del siglo XX: Unamuno, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado (y también el hermano, Manuel), Pedro Salinas, Jorge Guillén, Azorín, García Lorca, Rafael Alberti... Una frase de Carlos Bousoño recordaba a sus alumnos que "poesía es comunicación", aunque nadie lo dudara, allí.

La voz que leía para los alumnos extranjeros textos de la desconocida literatura española proponía búsquedas, señalaba avances, favorecía el diálogo, algo raro en un tiempo de silencio en que "la verdad" era impuesta por el poder. El enredo del universo España se iluminaba, se redimensionaba por la seductora lectura del profesor y nos permitía descifrar las diferencias entrañadas en la piel de aquellas palabras, descubrir al otro a través de una forma especial de propiciar el conocimiento, el sumo bien aristotélico: el encantamiento en el encuentro con la literatura española por medio de la voz del profesor¹. Por algo la sicopedagoga argentina, Emilia Ferreiro, afirma: "El alumno que tiene la oportunidad de escuchar al profesor que lee en voz alta, presencia un acto casi mágico" (FERREIRO, 2001, no paginado).

Lo recordaba y recordaba, también, las charlas, años después, con el Prof. Dr. André Trouche, siempre preocupado con el tratamiento recibido por el texto literario en la enseñanza del español en la escuela donde, según decía, "simplemente no existe o sirve tan sólo de pretexto para algunas descripciones de la gramática normativa". Le preocupaba que la universidad presentara una situación de precariedad semejante, aunque reconociera que allí los problemas son distintos: los cursos de Letras de las universidades brasileñas se destinan, casi que únicamente, a formar profesores. El alumno/futuro profesor deberá no sólo estudiar una lengua extranjera - el español en nuestro caso especial - como también la(s) literatura(s) escrita(s) en español. Sin embargo, en la casi totalidad de los cursos universitarios, el texto también sirve de mero

¹ Los dos párrafos iniciales recuperan, en parte, la introducción del ensayo: "Tecendo leitores, construindo leituras: o texto literário em língua espanhola", de la misma autora", publicado em *Formas & Linguagens: Tecendo o hispanismo no Brasil*, p.179-198, indicado nas referências bibliográficas.

pretexto, de "ilustración" para las descripciones gramaticales o, bien, suscita un interés cerrado en los límites del universo de la literatura.

André Trouche, con su experiencia, cuestionaba algunas "verdades incuestionables" que nortearon la metodología y las estrategias didácticas del trabajo académico, como la "dictadura del discurso teórico", que equivocadamente llevaba los estudiantes a producir trabajos preocupados en "explicar" determinada teoría para perderse, en seguida en una ingenua tarea de "vestir" un texto cualquiera con la teoría escogida. Más que un simple equívoco metodológico, esa "dictadura del discurso teórico", que en Brasil coincidió con el intenso desarrollo de los cursos de postgrado de los años setenta, terminó por crear una deformación en nuestros cursos: de una actividad-medio, la teoría se transformó en un fin en sí mismo, y el texto literario muchas veces se redujo a un mero instrumento para su aplicación.

A grosso modo, detectamos, en consecuencia, dos otras actitudes igualmente equivocadas y peligrosas: la primera es la creación de una falsa idea de que el trabajo con el texto literario exige un grado de sofisticación tan elevado que impide su abordaje en el ámbito de la escuela secundaria. Convencido de las dificultades de trabajar el texto literario en sus clases futuras, la mayor parte de los alumnos/futuros profesores pasa a considerar el estudio de la literatura como una "ilustración inútil" que la propia sofisticación parece confirmar.

La segunda actitud dice respecto a la cuestión del placer. La predominancia de lo teórico crea obstáculos que transforman la lectura en un acto árido, robándole al estudiante su derecho al encantamiento que el juego poético puede producir. Esas dimensiones fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera son así, prácticamente prohibidas a los estudiantes.

No se trata aquí de negar la importancia de la teoría. Todos sabemos que, para el análisis literario, es indispensable una sólida y coherente perspectiva de abordaje resultante de una reflexión teórica, para que no volvamos al impresionismo más inconsecuente.

En un curso de Letras es decisivo que los alumnos de la graduación sean incentivados al desarrollo de una práctica de lectura poética que arranque su propia sensibilidad, aliada a la reflexión crítica individual. A eso se llega a través de una práctica de lectura constante y continuada. Por estar convencida de ello, empecé por contarles la anécdota de las clases de Bousoño que nos llevaban a descubrir el otro entrañado en las páginas de la literatura española.

No pierdo de vista tres cuestiones: 1- la literatura extranjera ya no forma parte en los currícula, salvo en experiencias aisladas, en la enseñanza, fundamental y media brasileñas, hoy; 2- la diversa realidad social en que actúan los profesores, un mosaico en el que se encierra un amplio y diversificado universo de alumnos y situaciones reales con las que mantienen un contacto diario; 3- un momento nuevo en la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela brasileña, en el que la lengua española es ofrecida, por ley federal, como segunda lengua en todas las escuelas públicas y privadas de enseñanza media. Y recuerdo una frase que se encuentra en los PCNs, sobre la enseñanza de lengua extranjera en Brasil: "A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão" (MEC, 2000, , mientras elaboro mis reflexiones sobre la literatura española y el aprendizaje de Español/LE, en Brasil.

Para acercar al aprendiz de la lengua española a su literatura, hay que darla a conocer, familiarizándolo con ella. Antonio Candido afirma que "nadie puede querer a aquello que no conoce" (CANDIDO, 1995, p. 149). Para Candido, además, todos tienen

el derecho a la literatura, pues, entre otras funciones, ella transmite al lector la cultura de un pueblo.

Se impone la pregunta: ¿cómo facilitar al estudiante ese derecho? No basta al profesor con presentar un texto literario, comentarlo de manera expositiva y burocrática para que el aprendiz viaje por él, se dé cuenta de todo el mundo encerrado en aquellas palabras. Para interesar a los estudiantes en el texto de la literatura española, importa, fundamentalmente, explotar el aspecto cultural, viabilizando su potencial de comunicación con otras áreas del saber, una invitación para que el aprendiz interactúe críticamente con ellas, tal y como propone Andrade Tosta en el ensayo: “Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica”. (TOSTA, 2004, p. 109-110).

Apoyado en Barthes, para quien “el texto literario es, de manera incontestable, lenguaje” (BARTHES, 1980, p.9), Andrade Tosta afirma que usar textos para enseñar una lengua extranjera es una forma eficaz de contextualizarla (TOSTA, 2004, p. 115). En los textos de la literatura española, el aprendiz accederá a una rica forma de diversidad cultural, viajará por historias, ideas, costumbres al tiempo en que establece contacto con otras manifestaciones socioculturales. Para Tosta, la literatura explora el lenguaje de una manera única y especial, tanto en la parte lingüística, estética, conceptual como en la sociopolítica. Todos esos elementos contribuirán a la expansión del dominio lingüístico del estudiante.

Si la literatura es fuente de encuentros, ¿por qué no favorecerlos, permitiendo que el alumno se encuentre con personajes que le son, de cierta manera, familiares? No podemos olvidar que don Quijote está por todos lados, con diversas caras: es nuestro compañero en la persecución del sueño, en luchas no imaginadas y casi imposibles, en el nombre de una revista de humor, es sinónimo de alguien soñador, algo loco, es nombre de un bar en Niteroi y mucho más. Y Don Juan ya no se expresa en el lenguaje del Siglo de Oro, se confunde con Johnny Depp, el actor, con Don Juan de Marco y otros más, pero sigue seductor, con sus palabras hermosas, gestos caballerosos y el amor por las bellas mujeres.

Nuestro conocido João Grilo, “o amarelo nordestino”, de Suassuna cada vez más se multiplica en la vida cotidiana, intentando sobrevivir por medio de la picardía heredada de Lazarillo de Tormes, quien, por el siglo XVI español engañaba de manera artilosa a todo aquel que le negaba el derecho al alimento. Varios personajes de nuestros cuentos populares vinieron de la Península Ibérica como un otro pícaro que harto paseó su picardía por la oralidad peninsular antes de ser transformado, por Cervantes, en el personaje central de una de sus comedias: Las aventuras de Pedro de Urdemales. Urdiendo males o actuando con sus “malas artes”, Pedro llegó al Brasil donde lo bautizaron como Pedro Malazartes, de tantas historias infantiles. Malazartes tuvo (y sigue teniendo) un éxito muy grande por aquí: fue personaje del cine, con Mazaroppi, tuvo programa de radio, es personaje de una infinidad de cuentos publicados en libro, da nombre a una conocida librería en Rio de Janeiro y vive en el imaginario popular, un “caipira” lleno de mañas, siempre pronto a una picardía.

¿Qué decir del Romancero Tradicional, antepasado de tantas de nuestras historias, como la de la “Moura Torta”, de Girinaldo, cantado en las ferias de Maranhão aún hoy, del veneno de Moriana, cuya versión brasileña está grabada por el Conjunto de Música Antiga, de la Universidade Federal Fluminense y se llama por aquí: Romance de Juliana y Don Jorge...? Todo eso confirma a la antropóloga norteamericana Ruth Landes, para quien “por detrás de las variaciones culturales, no somos todos iguales, pero somos reconocibles” (LANDES, 2004, p. 7). ¡Atención! una selección cuidadosa es fundamental para que un texto de la literatura española se transforme,

verdaderamente, en aquel “puente hacia el otro” de que hablé al comentar las clases de Boussoño.

Envolver al aprendiz en las mallas del texto de la literatura española sería un primer movimiento hacia la supresión de la distancia entre el estudiante y la literatura “extranjera”, permitiéndole involucrarse en ella, invitándolo a un viaje por la palabra, lo que, a un tiempo, le desarrollará el dominio lingüístico. Por supuesto, un procedimiento enriquecedor y seductor también para el profesor. Lo fundamental, en todo eso, es la posibilidad y la urgencia de, en nuestras clases de español y a través del texto literario, desarrollar la conciencia crítica que le asegurará al joven aprendiz un amplio conocimiento del mundo y el reconocimiento de su lugar en él.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland: Lingüística e literatura. In *Lingüística e literatura*. Trad. de Isabel Gonçalves & Margarida Barahona. Lisboa, Edições 70, 1980.

CANDIDO, Antonio: El derecho a la literatura. In *Ensayos y comentarios*. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de cultura, 1995.

FERREIRO, Emilia, O ato de ler evolui. Novaescola online, nº 143, junio/julio de 2001, no paginada. Disponible en:

<http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/143_jun01/html/fala_mestre>

LANDES, Ruth. In *Recortes Culturais*. Epígrafe) Mota y Scheyerl (org.). Salvador, UFBA, 2004, p. 7.

MOROTTO Edna Nogueira da Silva. Disponible en:

http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo2/alunos/edna.moroto/0002/tpl_annotacao.html (consulta: 23/06/2007)

NASCIMENTO, Magnolia B. B. do. Tecendo Lectores, construindo leituras: o texto literário em lengua española. In: *Formas & Linguagens: Tecendo o hispanismo no Brasil*. Org: Trouche, André L. G. e Paraquett, M. 1ed. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

PARÂMETROS curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental Lengua Estrangeira. Brasilia: MEC/SEF, 1998, p. 15.

TOSTA, “Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica”. In: *Recortes Culturais*. Mota y Scheyerl (org.). Salvador, UFBA, 2004.

MESA REDONDA “8”

LA IMPORTANCIA DE LAS ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ELE, EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Profa. Ana Beatriz Perez Cabrera Mafra / Presidente APEERN
Profa. Kori Yaane Bolivia Carrasco Dorado / Presidente APEDF
Moderador Prof. José Pires Cardoso / Presidente APEMG

INTRODUÇÃO

Las APE's representan a los profesores de español de cada Estado y del Distrito Federal y defienden sus intereses. Luchan por la inserción del Español/Lengua Extranjera en el Sistema Educativo Brasileño y por su calidad. La Junta Directiva de cada APE cumple este papel de manera práctica al representar los intereses de la categoría junto a los organismos educativos brasileños, tanto federales como de los estados y municipios. Lo hace por medio de acciones concretas, personalmente representando a la categoría en reuniones de discusión con estos organismos, o redactando cartas, manifiestos y solicitudes, como también planificando proyectos y firmando convenios con instituciones públicas y privadas. Por lo tanto, trabaja en pro de los beneficios e intereses de todo y cualquier profesor de español de todo su estado, pues lo representa y trabaja por él.

Asimismo, las Asociaciones de Profesores de Español, tienen por finalidad congregar e integrar a los profesionales, ponerlos en contacto para el intercambio de ideas y de experiencias, así como invertir en su formación permanente.

Las APE's tienen un rol preponderante en la formación continuada de los profesores, y es por la participación de sus profesionales que se consigue hacer con que ellas se queden más fortalecidas y busquen cada vez más atender a las demandas de la categoría.

Es a partir de la participación individual de cada profesional en la vida de la APE que se da su crecimiento. La Asociación es el espacio donde los profesionales pueden compartir experiencias. La contribución de la asociación puede darse, con mayor o menor intensidad, por medio de distintas iniciativas como la organización de eventos de formación, congresos, seminarios, tertulias, jornadas de actualización, publicaciones, formación de comisiones, elaboración y entrega de proposiciones o mociones junto a las autoridades educacionales y gubernamentales. Pero, no se consigue llegar a ningún lugar si no tenemos la participación de los profesionales que son los primeros interesados en ello. Sin la participación de los profesores, las asociaciones pierden su sentido y su finalidad.

Muchos de los eventos que realizan las APE's tienen como socios a las Secretarías de Educación, tanto en el ámbito estadual como municipal, a las Universidades y Centros de Enseñanza Superior de Brasil o del Exterior y a otras organizaciones nacionales o extranjeras.

Una APE también tienen como objetivo la integración entre las asociaciones de otros estados de Brasil. A partir de las discusiones y de las experiencias presentadas es que surgirá una mayor integración, tenemos en los diferentes estados de la federación

muchos problemas y retos que son idénticos y juntos podemos encontrar soluciones para ellos.

Las APE's también buscan difundir las informaciones entre sus asociados y aficionados a través de diferentes formas de publicaciones, boletines, en papel y electrónicos, páginas web, y otros.

Los principales objetivos de una APE son:

- a. Trabajar para la promoción y el desarrollo del español en el sistema educativo brasileño.
- b. promover la formación y el perfeccionamiento de sus asociados a través de cursos y mini-cursos, charlas, debates e intercambio de experiencias profesionales, con el fin de intensificar la formación de los profesionales del área;
- c. organizar encuentros, seminarios, simposios, congresos, etc., aisladamente o en conjunto con otras entidades similares;
- d. colaborar y participar en actividades científicas referentes y inherentes al área del idioma español en los ámbitos municipal, estatal y federal cuando sea el caso;
- e. estimular el perfeccionamiento de la enseñanza e investigación relativos a la lengua española y sus literaturas, en sus diversos niveles;
- f. incentivar la formación de Grupos de Estudio para analizar temas o problemas específicos de interés de los asociados;
- g. facilitar el intercambio de experiencias didácticas, resultado de investigaciones y material bibliográfico entre sus miembros;
- h. promover el perfeccionamiento cultural y técnico de sus asociados así como el desarrollo y divulgación de las investigaciones y experiencias didácticas de sus miembros;
- i. promover y congregar a los profesionales y personas relacionadas directa e indirectamente con la enseñanza y difusión de la lengua española y materias conexas del Estado;
- j. promover la relación de sus miembros con entidades similares de otros Estados y del exterior;
- k. pronunciarse, cuando lo juzgue adecuado, sobre asuntos que digan respecto al ejercicio de la especialidad o de los profesionales del área.
- l. representar a sus asociados en eventos regionales, nacionales, extranjeros e internacionales, y en cualquier otro tipo de reuniones, referentes al área del idioma español sus culturas y sus aplicabilidades;
- m. colaborar con otras asociaciones congéneres, en su estado o en otros estados de Brasil y en el exterior, para la realización de actividades académicas, culturales y científicas;
- n. publicar boletines informativos o similares regularmente, impresos o en medio electrónico, divulgando todo y cualquier tipo de noticias de interés de los asociados, incluso sobre las actividades en curso de la Asociación;
- o. publicar libros y otros materiales impresos o en medio electrónico en edición propia o en edición conjunta con otras entidades;

Solo podremos tener una buena enseñanza de ELE si tenemos profesionales con una buena formación.

Después de la apertura hecha por José Pires, habló enseguida la representante de la APEERJ, Elda Firmo Braga, seguida por la Presidente de la APEERN, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto, y por Kori Yaane Bolívia Carrasco Dorado – Presidente de la APEEDF, al término de las presentaciones de los participantes se abrió para la participación de los congresistas con preguntas y comentarios, pero infelizmente el tema mismo de la Mesa casi no fue abordado y de ahí salió una discusión que giró

más para el lado de la organización de una Asociación o Federación Brasileña de APE's y qué también esa mesa quedó para el final del Congreso y que muchos de los congresistas ya se habían ido y por ello no pudieron participar. También fue dicho por algunos de los presentes que quienes estaban participando de la mesa ya tenían un cierto conocimiento de la importancia de las APEs, mientras que los demás congresistas ausentes, estudiantes y otros profesores, no tenían ese conocimiento, así que al final cuando se cerraron los trabajos quedó como sugerencia de la Mesa Redonda que para el próximo Congreso Brasileño de Profesores de Español ese tema sea tratado en una de las conferencias iniciales y de manera plenaria para que todos puedan participar.

COMUNICACIONES
COMUNICAÇÕES

1 -TEMÁTICA:

***ESTUDIOS DE METODOLOGIA DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA***

1.1 - EL ASPECTO SOCIOCULTURAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

MARTINS, Nélia de Almeida / UFP

RESUMEN

Este artículo trata de una experiencia didáctica de enseñanza del español lengua extranjera (E/LE) en la carrera de Secretariado Ejecutivo Bilingüe en una universidad privada en Belém (Pará), durante los años de 2005 y 2006. La asignatura Español es obligatoria durante los tres primeros semestres de la carrera, de seis semestres. Al asumirla cambiamos su enfoque para Español con Fines Específicos y añadimos un gran trabajo de investigación sobre aspectos socioculturales de países hispanos, el Seminario Hispano. Fue, como ya imaginábamos, una experiencia inolvidable.

Palabras llave: Español con Fines Específicos – Secretariado Ejecutivo Bilingüe – sociocultural.

Introducción

La lengua es uno de los elementos más importantes en la transmisión y adquisición de conocimientos de un pueblo. Los seres humanos no se limitaron apenas en conocer a sus culturas, sino saber sobre las de los demás, sea para destruirlas o apoderárselas de ellas. En el siglo XXI, tras ya algunos siglos de desarrollo comercial, avances científicos y tecnológicos, el conocimiento cultural entre los pueblos es un tema muy importante. En un curso de formación profesional superior, es imprescindible. Muchos países fomentan ese desarrollo estudiantil, a través de oferta de becas, cursos de verano o no, etc. Conocer una lengua extranjera es una exigencia a que deben estar sometidas todas las propuestas de carreras con objetivos a las áreas de comercio y afines, aunque ni todos sigan esa tendencia.

En la institución que me sirve de base a este trabajo, el currículo de la carrera de Secretariado Ejecutivo Bilingüe ha sido siempre basado en los conocimientos gramaticales. Al asumir las asignaturas de Español, en el año 2004 seguí el contenido, pero sentí que algo iba mal. Pedí permiso para cambiarlo un poco, por lo menos dentro de mis clases, para que pudiera hacerlo un poco más moderno, más compatible a lo que creía ser necesario a un Secretario Ejecutivo Bilingüe, una vez que yo había sido una, en Inglés, en los tiempos que hacía mi carrera en Letras.

Este trabajo es un poco la experiencia de cambiar el currículo basado en gramática, adecuarlo al español con fines específicos e insertar en él un trabajo de investigación sobre aspectos socioculturales, llamado Seminario Hispano, durante tres semestres de 2005 y 2006.

El nuevo papel de la lengua española como lengua extranjera a ser enseñada

En su conocido artículo “El español en Brasil”, Francisco Moreno Fernández traza la trayectoria de la lengua española en nuestro país y afirma que la situación de la lengua, en los albores del siglo XXI sería de “auge y prestigio” (2005, p. 19). Quien conoce su pasado en los currículos de enseñanza secundaria sabe que ni siempre ha sido esa maravilla. Con la eterna despulpa de ser una lengua fácil, parecida al portugués, el español fue lengua extranjera ofrecida en los últimos cursos de enseñanza secundaria, entre 1942 y 1960.

Solamente en 1991, con el Tratado de Asunción, que transformó Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en un bloque económico es que la lengua española toma aires de lengua extranjera, principalmente con las importantes medidas adoptadas a partir del Protocolo de Ouro Preto, de 1994. Esas van a transformar la enseñanza del español como lengua extranjera.

La lengua española en carrera de Secretariado Ejecutivo Bilingüe

En la universidad que sirvió para este trabajo, Secretariado Ejecutivo Bilingüe tiene la duración de tres años y está dividido en seis semestres. El curso tiene como eje fundamental la enseñanza de dos lenguas extranjeras (español e inglés), la lengua materna (portugués), informática y asignaturas relativas a la formación específica de un Secretario Ejecutivo Bilingüe.

La lengua española está distribuida en los tres primeros semestres, junto con la lengua portuguesa e informática, entre otras asignaturas. En los tres últimos los estudiantes tienen clases de inglés y otras asignaturas.

Una vez que la lengua española está entre las más importantes (está en el nombre de la carrera: bilingüe significa español e inglés), tan pronto percibí que el currículo no se adaptaba a lo que esperaba lograr de los alumnos, cambié para Español con fines específicos, es decir, español de negocios, hasta porque el currículo de inglés ya estaba creado basándose en los apuntes del *Business English*. Pensé que si los alumnos también recibieran el aprendizaje para los negocios tendrían una lengua más útil para el cotidiano.

Debido a la ausencia de buenos materiales para la enseñanza de español con fines específicos en un primero momento, prácticamente construí un método propio, con muchas cintas grabadas directamente de programas de televisión transmitidos en español. Había algunos libros en la biblioteca, es verdad, pero trataban al alumno de empresariales como niños y no como jóvenes o mismo adultos. Investigando materiales en Internet descubrí algunos y solicité que la Biblioteca comprara. Al final de un semestre ya podíamos encontrar algunos libros de negocios y así continuar el aprendizaje, con todo el material indispensable a este tipo de tarea.

Como el tiempo destinado al español no era muy largo (tres semestres), resolví atenerme a la enseñanza de la lengua oral, una vez que entre los libros encargados estaban aquellos que enseñan a hacer cartas y todo tipo de correspondencia comercial. Aprender a hablar al teléfono sería, por tanto, una tarea mía.

Así, adoptando esa estrategia, desarrollé mi trabajo: daría énfasis al lenguaje oral, notadamente a tareas al teléfono en los dos primeros semestres, sin olvidar las demás cuestiones socio pragmáticas abordadas en el material de español de negocios que la universidad había invertido. En el tercero semestre haríamos una investigación en Internet acerca de países hispanófonos.

Las clases son de cuatro horas semanales: dos en el aula y dos en el laboratorio. Ejercitaríamos en el aula, conociendo funciones comunicativas, expresando la lengua española a través de las defensas de comprensión de lectura de un pequeño libro e yendo al laboratorio para escuchar las grabaciones de los materiales y ver programas de televisión a cable, una película o simplemente un video clip en una clase con música.

Los aspectos socioculturales

Cultura es el conjunto de comportamientos, puntos de vista y percepciones de cada pueblo. Y cuando se estudia una lengua extranjera es muy importante que la cultura del pueblo – o pueblos, en el caso de la lengua española – esté inserida en los contenidos de la asignatura.

Aunque esa visión pragmática sea ya abordada por los métodos de enseñanza de español, en el programa anterior de la carrera de Secretariado Ejecutivo Bilingüe eso no existía. Había apenas la visión gramatical de la lengua, lo que fue cambiado en poco tiempo. Para los alumnos del tercer curso – el último – sería imperdonable salir de la universidad sin haber visto nada de cultura. Es siempre de esperar que los alumnos vayan a trabajar en exportación (ya que serán bilingües) y no deberían pasar en blanco en cuestiones diplomáticas por puro desconocimiento de la cultura de un país de habla castellana. En un curso cuya plataforma es el mercado laboral y la competencia feroz como lo es Secretariado Ejecutivo Bilingüe, olvidar de esos aspectos es dejar el futuro secretario ejecutivo bilingüe al margen de las decisiones de la empresa.

Muchas veces, al no conocemos la verdad de una cosa, de una cultura, exageramos las características hasta llegar a los estereotipos. De ese modo, vamos a ver una persona o cosa a través de nuestros ojos, de acuerdo con nuestros hábitos y no de la manera acertada. El estereotipo, aunque apropiado en la representación de un miembro típico de una cultura, puede ser inexacto para las más diversas descripciones. Tanto profesores como alumnos necesitan percibir las diferencias culturales para reconocer que no siempre los otros son lo que imaginamos que sean.

A partir de la idea de que el Secretario ejecutivo bilingüe es un profesional creado para sectores internacionales de una empresa, el conocimiento de aspectos culturales disminuiría la construcción de estereotipos sobre hablantes de español. Crear estereotipos implica crear algún tipo de actitud en relación a la cultura del otro. Muchas veces la creación de actitudes – algunas negativas – nacen exactamente del desconocimiento de algo que no me pertenece o a través de informaciones insuficientes. Se crean los estereotipos y con eso una visión distorsionada de algo, de la lengua o de los pueblos hispanohablantes, por ejemplo. Así, en los estereotipos, todas las mujeres españolas usan vestidos rojos (o negros) de lunares, los mexicanos viven de sombrero y los argentinos son intolerables.

La actividad docente no se limitó a exponer la cultura hispana solamente en el tercer semestre – el último de español en la carrera. En otras oportunidades, durante el primero y el segundo, algunos puntos fueron discutidos, hasta porque en situaciones de atención al teléfono existen diferencias culturales a la hora de descolgar el aparato. Para la comunicación correcta y eficaz, no bastarían la adquisición del sistema lingüístico; por más completa que pudiera ser, es necesario transmitir las informaciones sociales, situacionales y geográficas de la lengua española. Para tanto, investigar sobre la cultura de países hispanohablantes sería una alerta para la creación de intereses en ampliar la visión general del futuro profesional.

Para que la investigación fuese memorable, la tarea de buscar el país que les tocó en el sorteo fue una actividad desarrollada en el tercer semestre. En el tercer semestre la mayoría ya estaría sin miedos de hablar, pero la principal razón era fijar que si un secretario ejecutivo bilingüe desconoce aspectos socioculturales de un país, eso le puede traer malos negocios, pocas exportaciones y muchas deudas.

Metodología de la tarea

Dentro de la carrera de Secretariado Ejecutivo Bilingüe, el enfoque en los aspectos socioculturales en la enseñanza de la lengua española no se restringe al tercer curso, pero es en éste que la tarea es realizada. Para su ejecución el grupo es dividido en pequeños equipos, respectándose la formación de aquellos alumnos que ya trabajan juntos desde el primer semestre. Durante las primeras semanas de clases del tercer semestre hacemos el sorteo del país a ser abordado. Cuando había seis o más grupos, había también la obligatoriedad de enfocar tres países: España, por ser la cuna de la

lengua; México, por ser la gran colonia americana y Perú, debido a su diversidad cultural e importancia en los siglos XVII y XVIII. Los demás países son elegidos por su facilidad en encontrarlos en Internet. Una vez que Belém no posee muchos Consulados y ninguna oficina de Embajada de países hispanos, existe la opción entre uno u otro país: Argentina u Honduras; Cuba o Colombia y así va.

Cuando son pocos los grupos, la obligatoriedad es apenas España. Los otros serán estudiados dependiendo de su accesibilidad en Internet.

Para la ejecución del Seminario Hispano era importante abarcar: economía (dinero, exportaciones), política (régimen, bandera), geografía (ciudades importantes). Sin embargo, los propios alumnos se encargaron de investigar la gastronomía del país además de sus aspectos culturales. Siempre que terminaba la presentación brindaban a los invitados con un plato de comida y una bebida típica del país presentado.

Para la presentación de Argentina o Uruguay había siempre un grupo de danzas para bailar el tango. Otras veces ellos mismos bailaban en parejas o no.

Los resultados más expresivos del trabajo son:

1. **Motivación** – demostrada desde la primera presentación, no sólo con la decoración del aula (carteles, globos, banderas) sino también con la ropa, siempre con los colores del país o algún detalle de su cultura. Había también mucha creatividad en el uso de los recursos informáticos debido a los tres semestres de la asignatura; el uso del data show era siempre bastante creativo y cuidadoso.
2. **Conocimiento de otras culturas** – el objetivo primordial del trabajo era hacer con que los alumnos de Secretariado Ejecutivo Bilingüe conocieran la cultura del otro para respetarla y difundirla. La idea era hacer con que el descubrir por ellos mismos desmitificara algunos estereotipos recurrentes en las actitudes frente al hispano en el brasileño en general: la música es siempre tango o bolero; vestidos rojos de lunares para las españolas (y el peine) o el sombrero para el mexicano.
3. **Actitudes positivas frente al país presentado** – con el entusiasmo generado por la investigación, las actitudes frente al país eran siempre positivas, con admiración a su cultura. Casi todos los alumnos demostraran deseo de conocerlo y a los países de los demás grupos. En 2006 una alumna me trajo recuerdos de su viaje a Venezuela, país que defendió en el Seminario Hispano.
4. **Auto confianza** – aunque los problemas de interferencia hayan surgido, la gran mayoría de los que la cometieron hicieron la auto corrección. En ningún momento se sintieron avergonzados en hablar delante de los invitados (familia, novios). Eso se debe, es verdad, por haber sido incentivados a lo largo de los semestres anteriores, en verdad desde el primer día de clases. Había sido creado en ellos la necesidad de comunicación aunque presentaran, en algunos casos, el problema de la interferencia.
5. **Conocimiento de instrumentos de busca en Internet** – pedí al profesor de informática que, a través de sus clases, los alumnos accedieran a los sitios en español que previamente les indicara, para que no se limitaran a los “ponto-com-ponto-br” tan utilizado para todas las asignaturas. Eso les daría mejores condiciones de lectura y uso de vocabulario específico en español.

Conclusión

En el año 2006 tuvimos oportunidad de impartir clases de Literatura hispanoamericana en la carrera de Letras de la misma universidad y propusimos, en el inicio del semestre, una variación de ese trabajo de Secretariado Ejecutivo Bilingüe. La noticia fue muy agradable puesto que no habían hecho nunca ningún trabajo de investigación de ese tipo.

Una vez que la asignatura era literatura nombramos el trabajo de “Un autor y su país”. Hicimos el sorteo entre todos los países hispanoamericanos, sin alternativa de opción, como había en Secretariado Ejecutivo Bilingüe. La obligatoriedad no era más los aspectos económicos, sino los puramente culturales, para que interpretaran hasta qué punto esa cultura influiría en la obra del autor elegido.

Así como en Secretariado Ejecutivo Bilingüe, la motivación fue contagiante. El grupo responsable por Guatemala trajo Rigoberta Menchú en persona: una alumna copió una ropa y, con el moño en la cabeza y con una medalla de “premio Nobel” colgada en el cuello, presentó a los invitados los aspectos culturales de su país con mucha propiedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARRIDO, Aarón. El componente cultural en el aprendizaje de ELE. Pág. 27 a 35. Colección Forma. Tema 4: Interculturalidad. SGEL, Madrid: 2002.
- GARCÍA-CERVIGÓN, Alberto. Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Pág. 09 a 26. Colección Forma. Tema 4: Interculturalidad. SGEL, Madrid: 2002.
- MORENO, F. Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, Joao (org.) O ensino do espanhol no Brasil. Parábola, São Paulo: 2005.

1.2 – AS LEITURAS GRADUADAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Geni Hiroko Hara Miyashita - CSSG

Leitura é o ato de decifrar códigos, os quais levam a compreender mensagens que por sua vez podem ser compreendidas de diversas maneiras, de acordo com o conhecimento de mundo, formação familiar, escolar e experiência de vida de cada indivíduo. “É um processo interativo entre leitor y o texto” - (Goodman (1967:126)

Muito se tem falado na importância da leitura na vida das pessoas, porém, no Brasil, índices de pesquisas comprovam cada vez mais que os brasileiros não lêem e por isso apresentam resultados de avaliação bastante alarmantes.

Ler, não é fácil, requer todo um conjunto de ações, comportamentos, hábitos, formação e costumes porém, ler: todo o sabem, fazer. Á sua realidade, necessidade e condições.

Preocupados com essa realidade muitas escolas e governos têm apresentado propostas no sentido de minimizar esse problema. Sabe-se que para desenvolver hábitos de leituras requer muita paciência, dedicação e estratégias.

No Colégio Salesiano São Gonçalo, , foi desenvolvido um projeto em língua estrangeira, o espanhol, nas 7ª e 8ª séries, no sentido de usar a leitura como estratégia de aquisição de vocabulários, estruturas gramaticais, conhecimento de novas culturas e povos. e despertar a necessidade do uso de dicionário.

Baseado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, onde se deve, além de desenvolver as quatro habilidades, desenvolver principalmente a compreensão leitora por que é através desta habilidade que o sujeito terá condições de reagir coerentemente aos enunciados propostos e interagir, seja este apenas um texto comunicativo, ou fático, ou que contenham mensagens que exijam do indivíduo conhecimentos específicos que o ajudarão a desenvolver cada vez mais suas competências,. A compreensão leitora também é a habilidade que leva o leitor a conhecer lugares, pessoas e fatos sem ao menos sair do lugar. Considerando esses aspectos, o projeto foi desenvolvido com leituras de crônicas de aventuras envolvendo situações sócio-culturais, adaptadas ao nível de conhecimento da faixa etária e de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido nas 7^{as} e 8^{as} séries, levou também em consideração conhecimentos adquiridos no ensino da geografia, história, oportunizando a interdisciplinaridade, onde os alunos a partir da leitura de uma das crônicas escolhidas, teria que buscar informações geográficas do local onde se desenvolveu a trama. Além disso, pesquisar as condições sócio-econômicas e culturais do(s) povos que viviam ou vivem e porque do fato cultural destacado na crônica. Depois do levantamento de dados, a apresentação foi feita de acordo com a criatividade e condições dos alunos que foram divididos em grupo para a realização da tarefa. Nesse momento, houve apresentação de trabalhos de forma diversa, como: cartazes com resumo da obra, informações do contexto geográfico, (mapa), histórico, social e cultural.; apresentação em power-point, , dramatizações, paródias, informações jornalísticas, poesia, paródia, etc..

Essa experiência foi desenvolvida no sentido de juntamente com a urgente necessidade de se formar leitores, mudar um pouco a estratégia e o ritmo do ensino gramatical e estrutural da língua.

Baseada em teorias do ensino comunicativo, sóciointeracionista, Freire e de projetos que possibilitam uma aprendizagem mais significativa, o projeto “Conociendo Gente y Culturas” oportunizou os alunos a obterem um contato com textos informativos e científicos, textos com informações sócio culturais, históricos e geográficos resgatando informações já estudadas e aprendidas em séries anteriores, fixando assim esses conteúdos, ou antevendo assuntos que os alunos estudarão num futuro próximo e que já poderão estar menos desinformados podendo inclusive ter uma interação maior com o assunto juntamente com o seu professor, além de desenvolver as habilidades de leitura, de produção escrita, auditivas e orais.e conseqüentemente comunicativa, por dar um subsídio ao que ele, aluno apresentará aos colegas em forma de seminário.

Em um segundo momento, os alunos tiveram que apresentar em forma de jogo o conteúdo do texto lido, ou seja, poderiam adaptar aos jogos clássicos de perguntas e respostas, de dados, de estratégias, caça-palavras, palavras cruzadas, ou qualquer outra atividade lúdica que fosse construída com conteúdo ou parte do conteúdo do texto lido. Para esse jogo, os alunos tiveram que criar as perguntas e deixar as respostas, criar ou adaptar as regras em espanhol no sentido de orientar os jogadores participantes: quem começa, como começa, quem vence e/o como vence o jogo.

Em um terceiro momento, através da internet, os alunos tiveram que responder a um questionário objetivo, de onde quisessem (em casa, na biblioteca do colégio, numa lanhouse), com quem quisessem (com familiares, amigos, livros para consultar) etc., os resultados saíram automaticamente em porcentagem, assim que terminassem de responder às perguntas. Esse resultado era somado no resultado bimestral.

Num quarto momento, foi a etapa de conhecer uma pessoa nativa; Poderia ser um hispanoamericano, ou um espanhol nativo. Como o escritor das crônicas lidas pelos alunos das 7^{as}, é um argentino e se disponibilizou a estar conosco para esse encontro foi

marcado um dia para a entrevista e sessão de cine espanhol. Foi passado para os alunos uma produção argentina de um curta metragem chamada “Viaje a Marte”, y um outro longa que tratava de guerra. Nessa oportunidade Sr. Victor Barrionuevo, apresentou-se, fez um breve relato de sua vida e respondeu às perguntas curiosas dos estudantes, que fizeram perguntas sobre o personagem Javier Villanueva, em quem ele se baseou para criar o personagem, se as aventuras vividas por Javier realmente aconteceram, entre outras curiosidades.

Após terminadas todas as atividades fizemos uma avaliação., aqui a tarefa do professor não é de checar somente se o aluno leu, mas sim de averiguar, avaliar o que ele pode fazer com o que leu., além de aproveitar a oportunidade de levá-lo a desenvolver a expressão oral. ¿Qué tal el proyecto?, ¿Qué aspectos les llamaron más la atención?, ¿Qué parte les gustó más, aprender? ¿Qué relación podemos hacer con nuestra realidad? ¿Qué aspectos sociales pueden ser relacionados con los de Brasil? ¿Cómo reaccionarían , caso pasasen por lo que pasó Javier en sua aventuras (robo, corrupción, tráfico de animales, etc). Debatenos os temas transversais.bem como aspectos transdisciplinares como sugere (,Morin 2003).

Também fizemos uma auto-avaliação. Comentários diversos como: 01-“Este projeto nos mostrou que ler em espanhol não é tão difícil...” 02- “Eu aprendi muitas coisas com essa leitura, como lugares e culturas”; 3- “Conhecemos lugares e culturas que eu nunca imaginei conhecer”. 4-“ foi legau”. 5”Eu achei difícil, mas gostei de conhecer algumas coisas” 6 “Eu aprendi muitas palavras novas”; 7- “É um jeito diferente de aprender”

Com os alunos das 7ª séries, devido a um dos conteúdos tratados ser “voseo” uma variante sul-americana do espanhol, foram lidos pequenos contos de aventuras por vários países hispanoamericanos de um jornalista “trotamundo” com os seguintes títulos. a) “Aventuras en Yucatán, Méjico; b) Corrierias en Méjico; c) En las Salinas de Calchaquíes; d) Los parientes de Cuba; e) Pichones en el Altiplano. Todos os livros são do mesmo autor: Javier Villanueva. da Coleção Contando Cuentos, da Companhia Editora Nacional./IBEP, de 2005.

Com os alunos das 8ª , os livros foram da Coleção Lecturas Modernas. com os títulos: “ Naturaleza Amenazada”, “Mi Buenos Aires Querido”, “Neruda @ Hamlet”, “Mistério en el museo” “Peru, Pachamama” da Editora Moderna / Santillana; também temas relacionados aos conteúdos a serem desenvolvidos nesta série

Neste ano, muitos dos alunos que já haviam participado do projeto ano passado, já sabiam que teriam que fazer leitura de um paradidático, pelo menos.. Diante disso, os alunos foram divididos em dois grandes grupos por sala. E devido também a projetos interdisciplinares desenvolvidos no colégio os títulos escolhidos foram “Naturaleza Amenazada” e “MI Buenos Aires Querido”. Da Editora Moderna / Santillana., ou seja cada grupo leu um dos livros no primeiro semestre. No terceiro bimestre eles trocaram os livros. Com isso, já leram dois., o que se pode considerar um avanço com relação à leitura.

Diante desses resultados, observo a possibilidade real de se desenvolver a leitura nos alunos. É sabido também que foi, experiência que deu certo, continua dando certo, porém também é sabido que não se pode acomodar e repetir, mesmo “que em time que está ganhando, não se mexe.”. Novos paradigmas estão aí para provar que tudo está em processos e que devemos como profissionais comprometidos adequar-se à cada proposta, a cada desafio com relação à leitura e compreensão leitora.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, J M., Becerra; MARTÍNEZ, A. y MOLINA, J. A.; - *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Método, 1995.
- BRIONES, Ana Isabel, “ *Naturaleza Amenazada*” - 2005
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª a 8ª SÉRIES) 2ª impressão - 2001
- REVISTA NOVA ESCOLA - ANO XXI . Nº194 . AGOSTO DE 2006
- VILLANUEVA, Javier - *Aventuras em Yucatán, Méjico/ São Paulo* - Companhia Editora Nacional - 2005
- Correrías en Méjico; São Paulo* - Companhia Editora Nacional - 2005
- En las Salina de Calchaquíes - São Paulo - Companhia Editora Nacional - 2005
- Los parient de Cuba- São Paulo - Companhia Editora Nacional - 2005
- Pichones en el Altiplano - São Paulo - Companhia Editora Nacional -

1.3 - ESPAÑOL Y TURISMO HISTÓRICO

Cely dos Santos Vianna – CEFET-BA

El presente artículo se propone presentar como se desarrolla el proyecto de investigación Lenguas Extranjeras en el Fuerte, en Salvador de Bahía, Brasil, en el cual se trabaja con el aprendizaje del español a través del turismo histórico.

Salvador, patrimonio de la humanidad, es una ciudad donde la historia puede ser percibida en cada rincón. Por ello, este trabajo de investigación busca concienciar a los estudiantes de la importancia en preservarse lo que nos pertenece y al mundo a la vez. En la ciudad hay muchos Fuertes, sin embargo, lo que vuelve el Fuerte San Marcelo más especial es su localización: en medio a Baía de Todos los Santos. Construido sobre arrecifes en la puerta de entrada del puerto, inicialmente llamado de “Forte de Santa Maria do Popolo”, la construcción militar también es llamada de “Forte do Mar”. La fortaleza fue construida por los portugueses para defender la ciudad de invasiones que duraron hasta el siglo XVII. El fuerte era de madera, en forma triangular, tiendo como función específica defender la capital de las flechas dos indios; luego fue reconstruido en albañilería en 1624 para protegerlo de las invasiones holandesas y a seguir, en 1650, ganó la forma circular actual.

El monumento es un fuerte-museo, actualmente abierto a visitación pública, tras auxilio de empresas privadas e Instituciones públicas. Es el único de formato cilíndrico de las Américas, reabierto el 28 de marzo de 2006, siendo un espacio cultural compuesto de auditorio, museos, restaurante, tiendas de productos culturales y área para eventos, a fin de atender a baianos y turistas. Para su reapertura, el fuerte contó con el apoyo del ayuntamiento de Salvador y de la Asociación Brasileña de los Amigos de las Fortalezas Militares, que será responsable por su gestión (EMTURSA).

La idea de un trabajo de investigación acerca de los fuertes surgió en las clases de español para el Curso Técnico de Turismo, en una visita técnica, cuando percibimos la importancia de hablar español cuando de la llegada de hablantes hispanos al fuerte. Según el coordinador como sólo había una persona que hablaba español trabajando en el fuerte, cuando aparecían más de dos grupos de hispanohablantes la situación quedaba difícil. Así que, empezamos a planear un proyecto en que se pudiera traducir los textos al español. La coordinación del fuerte solicitó que los alumnos fueran participar de una ponencia presentada por un museólogo sobre la importancia de la historia para la

preservación cultural. A continuación los alumnos fueron siendo llamados a trabajar en el fuerte-museo. La elección de los alumnos fue de acuerdo con sus habilidades relativas a la lengua española y al manejo con los ordenadores.

Los estudiantes elegidos empezaron a trabajar teniendo como base su conocimiento de tres semestres de español en el ámbito del curso de turismo. La visita guiada tarda treinta minutos, teniendo como objetivo hacer con que los visitantes vean el fuerte como un espacio cultural coordina dos fines: ocio y conocimiento.

Resulta que para que el estudiante de turismo desee aprender la lengua son necesarias aplicaciones de diversas estrategias de comunicación. Todavía, no es fácil trabajarse con la lengua extranjera en los cursos de turismo. Sólo tenemos 3 semestres de dos a veces tres clases semanales para hacer con que alumnos que nunca estudiaron español empiecen a comunicarse de forma efectiva. De ese modo, es necesario que para el estudiante el estudio sea algo significativo, importante y esencial.

El proyecto empezó cuando empezamos a observar a los alumnos interesados en trabajar como recepcionistas-guías-históricos en el fuerte tras una visita técnica. Los alumnos que se destacaron tanto en clase como en las observaciones fueron llamados a hacer parte del grupo, de ese modo los demás percibieron que sólo podrían entrar en el proyecto con esfuerzo y dedicación.

El profesor en ese momento necesita saber y hacer saber a los alumnos que “la lengua es siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla”, pues “supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de los sistemas simbólicos” (Sánchez Lobato, 1988: 7-8); para que sepan como interactuar con los turistas en el momento de la actividad laboral. Ya que para este tipo de proyecto se requiere personas con sensibilidad ante lo distinto.

Ahora bien, lo cultural estará inserido en la enseñanza de lengua extranjera y el profesor tiene que buscar ese intercambio educacional con las cuestiones culturales, pues es de vital importancia en el mundo actual tener respeto y tolerancia con lo que conocemos.

La singularidad y la diversidad deben estar inseridos en las clases, pues están presentes tanto en la lengua como en la cultura, ya que aquella forma parte del sistema cultural del individuo y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como un conjunto de técnicas de comunicación y de estructuras lingüísticas que hacen parte del conocimiento social transmitido y heredado por intermedio de procesos de socialización lingüísticos (Sánchez Lobato, 1988: 7). La cuestión cultural, por tanto, está intrínsecamente ligada a la enseñanza de lenguas. Los educadores, por lo tanto, necesitan estar interesados en aprendizajes que provoquen alteraciones en sus alumnos, Rogers, 2001, que los hagan pensar, reflexionar y construir conocimientos.

En estos años de trabajo en el CEFET-BA buscamos apoyarnos en investigaciones y estudios que tienen como eje principal metodologías y técnicas que desarrollan una didáctica ante las necesidades y los intereses de los estudiantes. Creemos que es un poco raro pensar en enseñanza técnica, con enfoque en el hombre, en el ser, en la persona. Fueron muchos años de rechazo por parte de colegas que no entendían que el profesor puede escuchar al alumno, saber de sus dificultades dentro y fuera de la clase para que este entendimiento lo lleve a una práctica pedagógica más productiva para ambos, profesor y alumno.

Un buena relación entre los dos, estudiantes y profesores, es de mucha relevancia en el trabajo planificado, a fin de que a los alumnos les guste estar en clase, aprender sobre los pueblos que hablan la lengua estudiada, para que logren adquirir

competencia en expresión oral y escrita, además de comprensión oral y escrita. Es un proceso que debe ser estudiado y acompañado de forma sistemática por el profesor. Cada alumno debe ser evaluado individualmente, considerado no sólo un estudiante y nada más, sino como un individuo, una persona, que está en el aula para construir, procesar y aprender a aprender de forma significativa. El primer objetivo del profesor en ese momento es hacer posible aprender, estimulando y volviendo posible el aprendizaje.

Como afirma Rogers (2001: 44-45) la relación de ayuda es de esencial importancia para el desarrollo de personas creativas y autónomas; permitiéndoles hablar de sus experiencias de vida, viéndoles como personas, intentando ayudarles tanto en el aprendizaje en el aula como alejada de ella. Un profesional conciente de su papel busca llevar a los estudiantes a motivarse ante el aprendizaje de la lengua, estimulándoles a través de conocimientos diversos, siempre buscando la adquisición de forma placentera.

El objetivo principal del curso es atender a las necesidades de los estudiantes, trabajando con la lengua española de forma a llevarlos a adquirir competencia lingüística y comunicativa y a conocer la lengua extranjera como instrumento de acceso a información e integración con otras culturas y grupos sociales.

Las competencias trabajadas son organizadas de forma que los alumnos logren al final del curso:

1. Reconocer la diversidad de la lengua española o castellana, respetando las especificidades léxicas, fonéticas y semánticas de cada nación;

2. Reconocer el papel relevante del contexto, bien como de la transferencia de conocimientos anteriores en la inferencia de palabras desconocidas;

3. Posicionarse críticamente ante textos escritos u orales;

4. Producir textos orales y escritos;

5. Comunicarse en ELE de forma adecuada en diferentes contextos y registros;

6. Entender y comprender textos de forma oral y escrita;

7. Reconocer la estructuración de textos y párrafos;

8. Extraer, organizar, ordenar y resumir información;

9. Interpretar y transferir información textual y no textual;

10. Ofrecer servicios;

11. Transmitir mensajes;

12. Relacionar y ordenar la expresión oral y escrita;

13. Comprender y escribir diferentes tipos de comunicaciones;

14. Familiarizarse con procedimientos profesionales;

15. Transmitir información técnica;

16. Adquirir la terminología técnica apropiada del profesional que trabaja en el área turística, en la habilitación a que se dedique.

La programación debe ser siempre flexible, debemos saber que ni todos llegarán a conquistar todos los puntos citados, sin embargo, es deber del profesor hacer con que el ambiente en el aula esté propicio a esto. En el ámbito del proyecto de investigación algunas serán desarrolladas con más frecuencia que otras.

Empezamos el trabajo de investigación con la elección de algunos alumnos para ser voluntarios y otros becarios. Uno de ellos se quedó responsable por organizar el material existente, archivar el material, investigar la pertinencia y adecuación de las informaciones en lengua portuguesa, traducir el material al español (con la ayuda de diversos diccionarios) y, por fin, elaborar informes mensuales del trabajo desarrollado.

El proyecto ya está en la tercera etapa, siendo un total de seis. Tenemos como objetivo general hacer con que los alumnos de turismo se acerquen de la lengua estudiada, a fin de entender y comprender como piensan y sienten los pueblos que la hablan y la viven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

EMTURSA. Disponible en: <<http://www.emtursa.ba.gov.br>> Acceso en: abr. 2007.

ROGERS, Carl H., 2001, *Tornar-se pessoa*, São Paulo, Martins Fontes.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, 1988, “*Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica*”. SGEL, En: *Carabela 45: Lengua y Cultura en el aula de E/LE*.

1.4 - TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OUTRO OLHAR

Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso, UFMT

Prof^a. Msd^a. Claudinéia Costa do Espírito Santo, UFMT

Resumo: O objetivo desta comunicação é lançar um olhar revalorizador à tradução como ferramenta didática no processo de ensino de línguas estrangeiras. Consideramos que a explicitação do aspecto relacional entre línguas é necessária para acelerar o processo de despertar para a linguagem tanto na formação de professores quanto em cursos não-especializados. A premissa que embasa esta abordagem é a de que a língua materna gerencia toda aproximação das línguas estrangeiras porque não há caminho alternativo para que os enunciados numa língua estrangeira se tornem significativos. O arcabouço teórico que justifica a proposta deste artigo é o da escola francesa da análise do discurso.

Introdução

A partir do início da perda de pertinência da proposta metodológica que justificava o recurso à gramática e à tradução em função de uma aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)² em que se privilegiava a escrita, o recurso à língua materna (LM) como subsídio do processo de ensino na nossa área mergulhou num processo de demonização que, curiosamente, tem chegado a nossos dias.

² Trabalhamos aqui com o conceito de LE a partir da dicotomia LE/L2 cunhada por Wilkins (1994).

O curioso e/ou o paradoxal desse processo no estado atual da história do ensino de LE se dá porque esta época que representamos sob a denominação de pós-modernidade, tem o relacional, a alteridade e a subjetividade (psicologicamente falando) como referências que se justificam numa contradição dialética: conhecendo o outro, o conhecimento de nós mesmos se explicita. Isto porque se enfraquece o caráter natural da nossa prática social, de nosso trabalho com a linguagem e ele se justifica através da interpretação.

O objetivo deste trabalho se define a partir da situação sucintamente referida acima. Trata-se de delinear teoricamente uma proposta de trabalho com as LEs a partir de experiências de prática pedagógica que usamos aqui para ilustrar a nossa postura. Esta proposta, por isso, é apresentada como pertinente para qualquer curso de formação de usuários de LE.

A premissa que embasa a pretensão de pertinência genérica que expressamos acima se refere a que a LM representa a inscrição primeira do indivíduo na linguagem, transformando-o assim em sujeito. Esse fato faz com que o processo de inscrição na linguagem, que tem caráter discursivo, seja irrepitível --contrariamente àquilo que algumas inscrições teóricas têm querido desconhecer-- e seja constante ponto de partida para o acesso a outra língua. Não sendo assim, os dizeres produzidos noutra língua nunca seriam significativos porque careceriam de referência enunciativa a partir da qual lhe seria atribuída carga semântica.

Explicitações teóricas

O lugar que a análise do discurso (AD) de linha francesa atribui à LM - e é esse o arcabouço teórico que embasa este trabalho - decorre da premissa epistemológica relativa à relação sujeito/objeto em que se fundamenta: o objeto é construído a partir de condições históricas específicas. No caso do propósito deste trabalho, abordar a linguagem a partir do ensino de LE, a teoria discursiva defende que a linguagem se dá apenas na prática social dentro de um processo contraditório em que essa prática a configura, a reproduz e a desenvolve, sendo por isso, então, que estamos aqui explicitando uma concepção de linguagem que justifica a abordagem de ensino que propomos.

Na prática social, se geram os saberes-valores, crenças e comportamentos (Dabène, 1994) - que circulam por aquisição e aprendizagem. Eles são privativos de localidades, países e regiões e constituem a memória discursiva, uma matriz ideológica que configura a cultura. Esses saberes herdados e aprendidos são os que tornam a enunciação significativa porque se inscreve no repetível (Orlandi, 1996) e, por isso, no interpretável. Não há processo discursivo sem interpretação, não há interpretação sem o recurso à memória em que estamos em constante processo de inscrição a partir do momento em que somos enunciados ainda no ventre materno e a seguir quando nossos maiores falavam por nós e não faziam repetir - ora sub-repticiamente, ora explicitamente - enunciados sobre nós e sobre os outros, construindo o nosso imaginário, constituindo-nos como sujeitos porque nos inscreveram num processo de aquisição de meios para construirmos e assim nos representarmos e explicarmos a exterioridade. Construção, representação e explicação essas que terão caráter natural porque permanecerão únicas a não ser por um pequeno inconveniente: a LE. É precisamente por isso que Revuz (1998: 217) explica que

[o processo de] aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado, porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto

sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica e, com elas, aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna.

O contato com o heterogêneo inicia um processo que não tem fim: o processo relacional, a relativização constitutiva da relação entre o próprio e o não-próprio que consiste em constantes idas e vindas como único jeito de atribuir validade ideológica, de textualizar, de interpretar dizeres que constroem seu sentido numa outra discursividade. O contrastivo, a injunção que vimos descrevendo, não pára mais na relação entre línguas. Se acrescentarmos a isso o efeito psíquico do contato com o heterogêneo, que a AD explica como processo identificatório, não há condições para desconsiderar a relevância do papel da LM no processo de ensino de LE.

A consideração do funcionamento da LM dentro da abordagem discursiva do ensino de LE reconhece um aspecto automático e natural do processo. Pelo próprio fato de se dar automática e imperceptivelmente tem sido confundido por pesquisadores da Lingüística Aplicada com a inexistência do mesmo. Isso porque o seu automatismo anula a sua visibilidade e porque a sua independência da vontade do sujeito aprendiz leva esse a considerá-lo inexistente.

Por outro lado, a postura teórica e ferrenhamente beligerante dos pesquisadores com os pressupostos que justificaram o método gramática-tradução (Lado, 1964; Coste, 1985; Rochard e Roger, 1986) discípulos e coincidentes mais contemporâneos, os tem levado a envidar esforços em excluir o mecanismo tradutório dentre as ferramentas disponíveis em suas propostas metodológicas ou, antes, sequer mencionar o seu funcionamento na sua produção teórica, caindo no engano de acreditar que não existe.

No início deste trabalho foi feita menção à relação sujeito/objeto dentro da AD. No que tange ao ensino de LE, essa relação justifica a precedência da LM e o seu papel facilitador do processo didático quando considerado com a adequação da nossa proposta. Ninguém comparece ao processo de ensino de uma LE sem experiência de trabalho com a linguagem podendo assim despir-se da sua inscrição discursiva que é ideológica e, por isso, cultural, para vestir uma roupa nova, a outra língua, o discurso do outro, a ideologia do outro, a cultura alheia.

Embora com uma inscrição teórica distante da discursiva, um pesquisador da relevância de Swain já se interrogava em 1985³ sobre a razão da pouca importância atribuída, dentro da abordagem comunicativa, à experiência lingüística dos estudantes e chegava a fazer sugestões limite como trabalhar em sala de aula com formas e conteúdos da LE em que os estudantes são inexperientes. Extremos à parte, o processo de relativização através do tradutório envolve trilhar um caminho interpretativo que leva necessariamente de volta à língua de partida, mas agora de posse de um senso de relativização que torna possível a observação de si mesmo com um olhar analítico que antes não se possuía.

Os dados como evidência

A prática não nega a nossa teoria. Apesar de existir toda uma trama teórica que desabona o uso da língua materna na sala de aula de língua estrangeira, em qualquer nível, ainda assim, ela permanece funcionando. Embora não assumida, está presente.

³ A edição a que tivemos acesso é de 1990 (pp.96-97).

Muitos profissionais constroem sua prática sem saber a causa de que apesar de todas as críticas, é no retorno à língua materna (LM) onde eles encontram um porto seguro, todas às vezes que se faz necessário explicitar o sentido de qualquer palavra na língua estrangeira (LE).

A falta de definições sobre a pertinência ou não da língua materna no ensino/aprendizagem de LE, tem confundido e atrapalhado muito o desempenho do professor, que se reconhece num dilema: de traduzir ou não traduzir, ou seja, trazer a língua materna para sua aula, ou seguir as orientações das abordagens que vêm esse processo como uma ferramenta que possa ser descartada.

Essa situação que tem levado o professor a trabalhar sob o signo da intuição, quando se fala em língua materna e processo tradutório, se tornou comum no ensino de LE. Observamos isso, sobretudo, quando em uma atividade aparece a necessidade de recorrer à LM para explicitar o sentido (sempre contextualizado) de palavras, expressões e recortes.

Os livros didáticos, independentemente de escolha metodológica, idioma, ou nível, sempre trazem atividades que requerem do aluno, conhecimentos progressivos de vocabulário. Essas atividades seguem mais ou menos, a mesma seqüência: leitura e compreensão do texto, finalizando com exercícios que abordam o lado formal da língua.

Na realização desta seqüência, o professor é interpelado, inúmeras vezes, por alunos questionando o sentido desta e daquela palavra, e este, sem outra alternativa, responde prontamente, quando muito, recorrendo a outro termo na língua-alvo que possa ajudar a explicar a palavra questionada. Em momentos assim, alguns professores hesitam - uma vez que são orientados a evitar a LM na sua prática – em responder por meio de uma relação direta do termo inquirido com a LM. Então, tenta por meio de gestos e mímicas, fazer com que o aluno relacione o sentido da palavra em LE com o seu sentido em LM.

Alguns alunos, por sua vez, reagem e enunciam frases do tipo: “Professor, não é mais fácil traduzir logo...”, ou ainda, “Professor diz logo o que é...”.

E ainda, vez ou outra, esse mesmo profissional é interrompido por um terceiro aluno que, usando a tradução dá a resposta para o outro colega que demonstrou dúvida. Em ocasiões como esta, um profissional mais atento, percebe um pouco de constrangimento no aluno que se arriscou a traduzir, sentimento esse expresso pelo próprio meio tom de voz do aluno que deu a resposta ao colega, como que querendo ocultar do professor sua atitude de violador de uma proibição.

Não diferindo muito do aluno, é corrente que várias inquietações também assaltem o professor nessa hora, como - “Não seria mais simples, seguro e eficaz traduzir diretamente?”. Da experiência prática, o que fica nessa situação é um misto de culpa e frustração, e por outro lado, segurança - culpa por ter traduzido, e segurança em razão da certeza do significado daquela palavra, certeza que só se encontra no retorno a língua materna.

Atitudes, assim, dão ensejo a algumas repreensões por parte do professor que se justifica aos alunos explicando que é melhor chegar às respostas por meio da própria língua-alvo, sem utilizar o processo retorno a LM/tradução, como se isso fosse possível.

Essas práticas, que tentam evitar a LM, são exaustivas na maioria das vezes, pois o tempo utilizado neste empreendimento é muito grande e desgastante, tanto para o aluno, como para o professor.

Considerações finais

Neste trabalho quisemos fazer descrição de uma situação recorrente no desempenho didático diário dos professores de LE. Aqui foi feita referência concreta ao paradoxo existente nas propostas didáticas de maior circulação e aplicação por instituições e professores de LE – desconhecer o papel fundamental do mais relevante componente identitário do público e dos executores diretos dessas propostas como é a LM. Tal paradoxo é detectado a partir de um dispositivo teórico que justifica o exercício interpretativo constante em todo uso da linguagem. A interpretação não se dá fora do relacional que, em se tratando das LE, está representado pela LM.

O processo relacional aqui referido foi exemplificado com alusões a vivências comuns aos professores de LE em seu desempenho diário e concretamente à mais simples delas: o trabalho com o vocabulário. Valha, porém, este esclarecimento que consideramos da maior importância: a relação entre línguas instaura permanentemente a necessidade de se fincar na inscrição primeira na linguagem. O léxico representa a unidade semântica mínima quando se considera a base textual da enunciação. Em função do tempo reduzido para a exposição, optamos por fazer referência apenas a ele como evidência da teoria da linguagem em que estamos inscritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- COSTE, D. Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Em DRLAV 32, 1985 (63-92).
- DABÈNE, Louise. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues. Paris: Hachette F.L.E., 1994.
- LADO, R. Language teaching: a scientific approach. Nova York: McGraw-Hill, 1964.
- ORLANDI, E. Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: Inês Signorini (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998 (213-230).
- RICHARDS, Jack C. e Rogers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SWAN, Michael. A critical look at the communicative approach. Em Richard Rossner e Rod Bolitho (Orgs.) *Currents of change in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990 (73-98).
- WILKINS, D.A. Second and Foreign Language Teaching. In Asher, R.E. (ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994 p. 3715.

1.5 - LA LECTURA COMO OBJETO DE APRENDIZAJE PARA EL CURSO TÉCNICO EN TELECOMUNICACIONES.

Egle Carillo de Faria, CEFET- MT

Planificar un curso de 30 horas de clase para un grupo de alumnos del área de Telecomunicaciones me ha provocado un gran desafío. El objetivo principal de la lengua extranjera en el Curso de Telecomunicaciones es que al finalizar la “*habilidade*” - asignatura, el alumno sea capaz de: Leer textos auténticos y obtener la comprensión de las informaciones de los textos, además de hacer uso de estrategias facilitadoras de la lectura que lo ayudarán en la interpretación de los textos en su área de trabajo. El grupo de Telecomunicaciones estaba compuesto por 13 (trece) estudiantes, con edad entre 21 (veintiuno) y 45 (cuarenta y cinco) años. Todos ya poseen el primer grado completo y han pasado por un examen para ingresar en la escuela técnica. La asignatura de lenguas extranjeras ocurre en el segundo semestre del curso.

Mucho se ha escrito en Brasil, en especial a lo largo de los últimos diez años sobre ¿Qué español enseñar? Pero siempre se ha pensado en el ideal de la lengua, sobre las variedades del español, sobre la diversidad cultural, o mismo sobre las interferências de la lengua materna y tantos otros temas.

Entre las preocupaciones de los profesores de lengua española en Brasil se puede destacar la de la variante que se va a enseñar, que materiales didácticos utilizar, si estos materiales didácticos incluyen informaciones sobre las variantes hispanoamericanas, y un sinfín de veces ya hemos leído sobre estos problemas.

Pero mi mayor preocupación en aquel momento ha sido la de que aquel grupo de alumnos no tenía una necesidad comunicativa, lo que es más normal para los que buscan un curso de español. Su necesidad estaba en la lectura. Lo que necesitaban era el desarrollo de la destreza lectora, o sea, leer y comprender el idioma español escrito en manuales técnicos, revistas y periódicos del área de Telecomunicaciones.

Además de considerarse estas reflejones sobre el tema, aunque de una forma directa, hubo la necesidad de la aceptación de mi parte de que en el caso del curso de Telecomunicaciones no estaba la facilidad de echar mano a materiales, métodos o otros materiales ya producidos. Pero por el contrario, lejos de se pensar en utilizar un material, habría que producirlo.

Evidentemente, si supone un poco más de trabajo, ya que el profesor tendrá que seleccionar y producir materiales que atiendan a las necesidades de un curso técnico donde los alumnos no habían estudiado el idioma español y necesitaban aprenderlo en un espacio corto de tiempo.

La dificultad mayor creo que ha sido la tomada de decisión. ¿Qué hacer?

Por mi experiencia como profesora de inglés para fines específicos, donde trabajamos las estrategias facilitadoras de lectura para los alumnos de los cursos técnicos del CEFET-MT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, he hecho la opción de intentar producir materiales específicos para aquel grupo de alumnos como lo hago normalmente para las clases de inglés.

Sin embargo, desde que había tomado la decisión, he dejado un poco al margen otras reflejones, no he pensado, por ejemplo, sobre las interferencias para una mayor o menor dificultad de aprendizaje.

Según Fernández (1997) aunque

El concepto de diferencia es lingüístico y el de dificultad psicológico, se ha demostrado que la interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y entre aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario (FERNÁNDEZ, 1997, p.15).

Lo que pasa es que si una determinada estructura es semejante en ambas las lenguas, el hablante extranjero tiende a emplear la forma de la lengua materna, lo cual constituye una interferencia.

Se nos enseña (ERES FERNÁNDEZ, 2001, p. 13-14) que si por un lado la relativa proximidad existente entre el español y el portugués facilita su aprendizaje, por otro puede ser fuente de dificultades. Ejemplo de estas dificultades es la omisión de pronombres en función complemento, el uso de perífrasis de imperativo en lugar del modo imperativo, o mismo la “españolización” de términos portugueses, el uso del infinitivo flexionado o del futuro del subjuntivo.

Pero todos sabemos que las interferencias son mucho más frecuentes en la lengua hablada que en la leída. Por lo tanto, aun que me faltara un poco de conciencia lingüística, he tratado de intentar a ofrecer a los estudiantes un buen modelo de material.

He empezado por el llamado *needs analyses* que es una propuesta de intentar saber lo que necesitan los alumnos.

De acuerdo con Richards (2001)

Different types of students have different language needs and what they are taught should be restricted to what they need. Fairly specific; they can be identified and they should determine the content of any course (RICHARDS, 2001, p.32 – 38).

Esto quiere decir que diferentes tipos de estudiantes tienen diferentes necesidades de aprendizaje de una lengua y que lo que se va a enseñarles debe estar en conformidad con lo que necesitan. Porque sus necesidades son justamente específicas y pueden ser identificadas y por lo tanto deben determinar el contenido de cualquier curso.

Unos de los principios del abordaje del ESP (*English for Specific Purposes*) – Inglés para Fines Específicos - para la enseñanza de un idioma es que los propósitos por los cuales uno necesita de un lenguaje, en lugar de reflejar una ementa, debe reflejar la estructura de que el idioma debería ser utilizado al se planificar un curso . Y para que esto sea posible hay que aplicarles unas preguntas de investigación, o mismo entrevistas con los aprendices y también hay que considerar los distintos tipos de actividades para las cuales el alumno utilizará el idioma que va a aprender. Para aquel grupo de alumnos de Telecomunicaciones habia que: descubrir que destreza lingüística el alumno necesitaba para desarrollar un determinado papel; coleccionar informaciones sobre el nivel del lenguaje a ser adquirido; determinar cuales serian las destrezas lingüísticas necesarias para capacitarlos en aquel nivel deseado, además de intentar identificar cuales características cognitivas y académicas los alumnos ya habian adquirido hasta aquel momento.

Para (RICHARDS, 2001, p.54) las “*needs*” (necesidades) son frecuentemente descritas en términos de deficiencias lingüísticas, lo que quiere decir, como descripciones de las diferencias entre lo que el aprendiz puede realmente hacer con el lenguaje y lo que él o ella sería capaz de hacer. Por lo tanto he elaborado unas preguntas para conocer que expectativas tenían aquellos alumnos en relación al idioma español, que actividades esperaban hacer con el idioma, que tipos de materiales ya

habían leído en español y que tipo de dificultad habían encontrado y finalmente otras preguntas sobre con que frecuencia realizaban la lectura en lengua española.

En seguida, he empezado con la etapa llamada de “concientización” con la pregunta ¿Qué es lectura? El objetivo de este ejercicio está en concientizar y motivar a los alumnos para la importancia de la lectura en su área de estudios. Así he discutido con los alumnos las posibles dificultades para la lectura de un texto en lengua extranjera (la relevancia de la lectura en lengua extranjera, el vocabulario, la estructura gramatical diferenciada, el uso del diccionario bilingüe, etc...). En un ejercicio de este tipo los alumnos generalmente trabajan en parejas o pequeños grupos compuestos de tres o cuatro alumnos donde pueden compartir las opiniones. Al final de la discusión, algunos contribuyeron con sus opiniones sobre la lectura. Con el texto: ¿Qué significa leer? presentamos algunas concepciones sobre lectura y los alumnos han participado de la discusión propuesta. He hecho la opción de trabajar esta parte del curso en lengua portuguesa para que los alumnos pudieran tranquilizarse cuanto a la espontaneidad al expresarse naturalmente y no se intimidasen delante del nuevo desafío.

El texto elegido para la etapa siguiente fue “*O novo leitor*” (Eliana Yunes). De este texto los alumnos tenían que contestar a tres preguntas: *Encontrar*: 1. *O conceito de leitura*; 2. *O pré-requisito para a leitura*; 3. *O conceito do novo leitor*; y 4. *A condição do novo leitor*. El uso del texto escrito en lengua portuguesa ha permitido una vez más que se rompiera la barrera y la clase ha transcurrido normal.

Además de las concepciones de lectura he presentado a los alumnos la lectura como un proceso, sus etapas de pré-lectura, lectura y pós-lectura; los diferentes niveles de la comprensión lectora y las estrategias facilitadoras de la lectura.

Algunas estrategias facilitadoras de la comprensión lectora llevan al alumno a utilizar su conocimientos previos del mundo, al reconocer el tipo de texto, el asunto del mismo, su fuente, o sea, donde ha sido publicado y quien lo ha escrito. Otros recursos que facilitan la lectura también pudieron ser explotados, como los dibujos, los gráficos, las tablas, los numerales, los tipos de letras, signos y tantas otras “*marcas tipográficas*”. También observamos: las palabras llave, la predicción, la inferencia y el “*skimming*” y el “*scanning*”. Para el nivel de la comprensión general utilizamos el texto “*Problema na Clamba*” (Mike Scott) donde el alumno intenta descubrir nuevas palabras a través del contexto y en seguida la misma práctica ha sido realizada en lengua española con el texto “*Sopa de lentejas*” (Virgínia Ramos Espinosa) que tenía por objetivo hacer con que a través de un texto de fácil comprensión los alumnos usando su conocimiento de mundo, (porque saben lo que es una sopa) pudieran decir el asunto, reconocer el “*lay out*” del texto, etc... (se trata de una receta culinária).

Con el objetivo de familiarizarlos con la lengua española les he presentado El alfabeto español, donde las diferencias con nuestro alfabeto han sido reconocidas.

El primer paso para la elaboración del material ha sido buscar textos de la área de Telecomunicaciones de manera a estimular a los alumnos para el trabajo en el aula. Lo que he procurado hacer fue traer una coherencia metodológica, una buena secuenciación de contenidos y organización de textos que de cierta manera facilitara la comprensión de la lectura. O sea, proponer actividades de clase originales pero fáciles de realizar.

Para dar secuencia a la presentación de las estrategias de lectura, les presenté tres textos donde la tarea era identificar las *falsas amigas*, las palabras repetidas y las marcas tipográficas. Además de esta tarea aproveché para presentarles algunas pistas de la gramática española objetivando ayudarlos en la comprensión. Los textos seleccionados para esta parte fueron: Texto 1 - “*Encuentro sobre el español en los medios de comunicación*” (Texto adaptado). Con este texto trabajamos los artículos

determinantes, indeterminantes, las contracciones y las combinaciones. Texto 2 – “La banda ancha ya llega a más de 5.200 poblaciones rurales y 5,4 millones de ciudadanos gracias al programa de extensión del ministerio de industria” (Adaptado de: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de Madrid). En este texto he trabajado los numerales. Texto 3 – “Apple reinventa el teléfono móvil” (ElPais.com>Tecnología). A partir de este texto trabajamos algunas de las formas verbales.

Para la práctica de la estrategia “*Skimming*” los alumnos han hecho uso de 15 (quince) textos de diferentes tipologías, donde a través de una lectura rápida tenían como tarea decidir: el asunto, el tipo de texto y su fuente. Así, han leído textos descriptivos, narrativos, publicitarios, partes de manuales técnicos, índices de revistas, anuncios, chistes, etc... Los textos todos tenían como referencia la ciencia y la tecnología.

Ya para la práctica del “*Scanning*”, donde se busca una lectura rápida pero de donde se pueda extraer algunas informaciones del texto, seleccionamos un texto de propaganda de diferentes “sites” de internet que ofrecía materiales de telefonía, servicios de transmisión vía satélite, antenas de TV a cable, ofertas de empleo, oficinas de telecomunicaciones, etc. El otro texto trataba de telefonía fija y móvil, ADSL y otros servicios ofrecidos por Telefónica.es. Los alumnos han contestado a las preguntas de los dos textos en lengua portuguesa.

También había la preocupación de destacar el estudio del léxico, principalmente el técnico, y lo hicimos a través de diferentes ejercicios. El diccionario ha sido utilizado en la mayoría de las clases.

La comprensión de los puntos principales fue realizada con el texto “Manual de uso, conservación y mantenimiento de la videoteca escolar”. El texto presenta una división en: Introducción y 6 (seis) partes distintas donde se explica el funcionamiento de la videoteca y sus especificidades. De esta manera, el objetivo de trabajarse por párrafos y partes del texto ha sido contemplado.

Finalmente para la lectura detallada seleccionamos 10 (diez) textos para aplicación de los conocimientos de lectura adquiridos. Para cada uno de los textos han sido elaboradas diferentes actividades de lectura. De algunas lecturas los alumnos hicieron resúmenes, de otras contestaron a preguntas de comprensión, trabajaron con el estudio del léxico del texto, con pequeñas traducciones, crearon propagandas con los términos técnicos del texto, trabajaron con siglas y al final hicieron una evaluación del material utilizado. Realizaron lecturas de textos cortos y largos.

Los títulos de estos textos variaban desde textos sacados de Internet como “Solomanuales.org Manuales y recursos formativos on-line” hasta textos donde se presentaban los conceptos sobre Telecomunicaciones como “Telecomunicación”; o textos en los que se nos presentan lo que hay de más moderno en la tecnología como el que trata del iPhone de Apple - “Voz sobre IP”; y otros con asuntos de interés del área de Telecomunicaciones como “Manuales de Procedimientos y Operaciones CTC”, “Estudio sobre calidad de los servicios de Telefonía Móvil en España”, “Telefonía fija alámbrica y Telefonía fija inalámbrica” y “Televisión Digital Terrestre”.

Lo más interesante, sin embargo, ha sido la constatación al final del curso de que los alumnos de Telecomunicaciones han conseguido leer y realizar a todas las actividades propuestas durante el mismo, han desarrollado las competencias que les permitieron alcanzar los objetivos propuestos y que han contestado a una evaluación de los materiales utilizados de manera bastante positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. *VIII Seminário de Dificuldades específicas de la Enseñaza del Español a Lusohablantes*. Las variantes del español en la nueva década: ¿Todavía un problema para el profesor? Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2001.
- FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. New York, USA: Cambridge University Press, 1993.
- RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. New York, USA : Cambridge University Press, 2001.

1.6 - INTERNET: FERRAMENTA DE MODERNIZAÇÃO E INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Georgina Neres da Silva Muniz / UGF-RJ

Introdução

A revolução da informação torna-se cada vez mais um objeto de estudo da ciência moderna. Neste contexto, a internet surge como um dos produtos deste fenômeno, acessada diuturnamente por pessoas ávidas em desfrutar seus benefícios num mundo globalizado.

Nota-se que o ensino também tem acompanhado essa revolução tecnológica quando se utiliza recursos multimídia a favor da educação. A internet tem seduzido as pessoas nas suas variadas faixas etárias, seja como forma de ócio ou mesmo como ferramenta de trabalho. Em face dessa grande aderência e aceitação da rede mundial, o ensino não poderia de forma alguma deixar de utilizar essa ferramenta como aliada no processo ensino-aprendizagem, principalmente no ensino de língua estrangeira.

Em virtude do evidente avanço da tecnologia da informação para a qualidade de vida da sociedade e, sabendo-se que é impossível analisar o comportamento da humanidade sem a influência desta – este trabalho aborda as possibilidades de recursos proporcionados pela internet no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola, bem como suas vantagens no ciberespaço. Recomendará, ainda, páginas *web* interessantes para o aprendizado do espanhol.

As competências de ler, escrever, ouvir e falar, fundamentais no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, podem ser exploradas de forma satisfatória dada a variedade de recursos oferecidos pelo ciberespaço. Recursos como multimídia (som, imagem, vídeo), hipertexto, interação, entre outros, além de motivar e instigar o discente, proporciona a gerência ativa e colaborativa da própria aprendizagem.

"O autogerenciamento da aprendizagem pode incluir tanto o autodidatismo reparador como criador. Trata-se na verdade de uma competência mais ampla, que não se contrapõe nem às aprendizagens formais (ensinadas, escolares) nem aos saberes assistemáticos, mas deve trabalhar em articulação com estes, para suprir o que não seja fornecido; e para deles extrair o que seja requerido - pessoal e socialmente - em benefício das questões de observação:"(BRAGA & CALAZANS, 2001, p. 123)

Possibilidades de recursos oferecidos pela internet

A *web* possibilita a interação e combinação de vários meios que auxiliam e motivam o processo ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem significativa. A navegabilidade instantânea e abrangente das informações dá-se de forma interativa por meio de hipertextos.

Hipertexto é o meio para a transmissão da informação. Refere-se ao conjunto de arquivos multimídia e de *links* textuais, ou seja, à combinação de vários meios para a transmissão da informação ligados por *links*, permitindo o acesso a todas as páginas *web* do mundo. Os meios de comunicação de massa utilizam o caráter de hipertexto da internet para chegar a um público cada vez mais amplo, utilizando-se dos meios de comunicação digitais *on-line*. A interação desses vários serviços oferecidos pela rede pode dar-se de maneira assíncrona e síncrona, dependendo da natureza da tarefa. Síncrona quando requer a presença de todos os participantes de forma simultânea como uma videoconferência. Assíncrona quando não requer interação simultânea dos participantes e é de maior durabilidade como o *e-mail*.

Principais recursos oferecidos pela Internet

Imprensa - acesso ao jornal em versão digital, material autêntico que o professor poderá utilizar no ensino da língua para desenvolver a compreensão de texto e a expressão escrita.

Rádio – pode-se trabalhar a compreensão auditiva a partir de uma transmissão radiofônica direta sobre temas da atualidade, tornando muito mais motivador o processo ensino-aprendizagem para o discente.

Meios audiovisuais (televisão, fotografia, vídeo) - os estudantes podem acessar via satélite mais de 54 canais de televisão, áudio e vídeo de qualquer sistema audiovisual.

Fóruns: lugar de encontros para a discussão de temas de interesse comum.

Correio eletrônico - comunicação entre remetente e destinatário, permite ao aluno comunicar-se na língua meta diante de uma situação real por meio da expressão escrita e da compreensão textual. O professor pode prolongar sua função tutora com maior flexibilidade, dedicando uma atenção individualizada para aquele que precise, bem como comunicar-se com os pais dos alunos.

Chat - fórum eletrônico que permite aos *internautas* conversarem entre si em tempo real, por não ter condicionantes temporais e espaciais, propicia a reflexão e auto-aprendizagem.

ICQ, MSN - Bate-papo interativo, com diversos recursos de imagens e sons, no qual os usuários podem conversar *on-line*. Serve de procedimento para examinar mostras lingüísticas, meio de estudo e prática da língua em *chats* fechados, salas abertas de *chat* para conservar o tipo de interação lingüística e praticar várias destrezas.

Biblioteca virtual- comporta informações de escala mundial de alcance eficaz com flexibilidade de tempo e de espaço.

Vantagens do uso dos recursos para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola

A internet incrementa os benefícios do processo ensino-aprendizagem porque contribui para o desenvolvimento de habilidades, técnicas e estratégias de estudos em aspectos como:

- Familiarização com a tecnologia, sua linguagem e seus procedimentos;
- Tratamento da informação (busca, seleção, manipulação e organização);
- Competência lingüística: por ser fonte imediata de recursos idiomáticos já que os variados elementos que configuram o hipertexto reforçam a aprendizagem;
 - Perspectiva interdisciplinar e intercultural de informações e intercâmbio de experiências;
 - Motivação extra pelo fato de manejar as novas tecnologias;
 - Senso-crítico: os alunos percebem a existência de diferentes pontos de vista para o mesmo assunto, estabelecem critérios para aceitação de fatos divulgados;
 - Estímulo à criatividade e ao raciocínio lógico: os alunos encontram problemas reais muitas vezes através de suas fontes originais, sem simplificações e se envolvem contribuindo para a resolução;
 - Mudança de modelos inovadores na relação entre os envolvidos no processo educativo (o professor se converte em coordenador, e o estudante passa a ser protagonista);
 - Facilidade de construção de itinerários personalizados pelo seu caráter de hipertexto ao mesmo tempo em que incorpora técnicas de aprendizagem cooperativa;
 - Atualização da informação: apresentação (fácil, rápida) e elementos variados (textos, imagens, áudio, animações, vídeos);
 - Navegabilidade virtual sem fronteiras em contextos reais. Lojas virtuais para comprar produtos, livrarias, editoras, bancos, salas de espetáculos, museus, universidades, enfim visitas virtuais a diversos lugares;
 - Produção de material adaptado às necessidades dos aprendizes e professores pela facilidade que se encontra na manipulação e edição de páginas;
 - Comunicação dos elementos relacionados no processo ensino-aprendizagem – professor e aluno, alunos e alunos, professores e professores – ultrapassando as fronteiras geográficas e culturais. Tal fato proporciona um trabalho colaborativo de qualidade já que um conjunto de pessoas trabalham sobre o mesmo produto: ensino-aprendizagem de língua espanhola;
 - Tutoria eletrônica e orientação pedagógica personalizada, mediante e-mail ou solução geral de problemas urgentes através de um grupo de discussão ou uma videoconferência;
 - Navegação multimodal: comunicação com o usuário através de diferentes canais de comunicação;
 - Maior permeabilidade social ao facilitar o desenvolvimento intelectual e cultural dos cidadãos, independente do lugar onde vivam e da posição social a que pertençam.

Modernizar o ensino é, sobretudo, acompanhar as novas tecnologias e tendências do mundo globalizado visando formar para a vida e inserir o aprendiz no contexto social. Nessa perspectiva, percebe-se que a internet tem contribuído para esse processo de modernização, pois nela encontram-se mostras do espanhol autêntico falado e escrito por falantes de qualquer lugar do mundo em situações diversas. Nesse processo, professor e aluno têm papéis diferenciados; este passa a ser o responsável pelo seu aprendizado, e aquele passa a ser um mero coordenador.

A Internet oferece uma diversidade de recursos no mundo virtual sendo um meio de comunicação que favorece a necessidade de interação do aluno e contribui para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, além de proporcionar condições de acesso equivalentes entre os diferentes estratos sociais. À aprendizagem desenvolvida em contato com os meios de comunicação, Braga denomina Aprendizagem Mediática: *"Selecioneados seus produtos mediáticos [a internet], os usuários não simplesmente os absorvem, mas interagem com estes, sofrem suas interpelações, reagem, interpretam. E aí já temos aprendizagem"*. (BRAGA&CALAZANS, 2001, p. 92)

No ensino da língua espanhola, a *web* oferece a vantagem de proporcionar ao discente o contato intercultural, uma vez que, este poderá ter acesso às diversas expressões culturais dos hispano-falantes. Abrange desde o uso do hipertexto e multimeios até o contato com as variantes lexicais e a própria oralidade lingüística específica da identidade cultural dos países hispânicos.

Páginas web recomendadas para o ensino-aprendizagem da língua espanhola

Recomenda-se algumas páginas *web* importantes para o ensino-aprendizagem:

Páginas Institucionais:

- Ministério da Educação Cultura e Esportes - MECD)
<<http://wwwn.mec.es/educa/internacional>>
- Subdireção Geral de Cooperação Internacional- SGCI, no Brasil:
<<http://www.sgci.mec.es/br> >
- Centro de Recursos Virtual “María Moliner”, Brasil: atividades com estórias em quadrinhos, textos para compreensão de leitura, simulado de vestibular, teste gramatical, etc. <<http://www.sgci.mec.es/br/cv/index.html>>

Revistas e Anuários:

- Revista Mosaico: correio, publicações, últimas notícias, artigos, literatura de língua espanhola, etc.
<http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm>>
- Revista Elenza: atividades por níveis – inicial, intermediário e avançado –, áudio e canções, etc. <<http://redgeomatematica.rediris.es/elenza>>
- Atas de Seminários de Dificuldades Específicas do Ensino de Espanhol para Luso-falantes: artigos diversos. <<http://www.sgci.mec.es/br/actas.htm>>

Páginas de Exercícios diversos:

- Aventura educativa de Anaya: direcionada a jovens e criança, oferece serviços adaptados à aprendizagem: informação, comunicação e ócio – jogos matemáticos e de língua, músicas, concursos de fotografias... <<http://www.infoeduca.com>>
- <<http://www.indiana.edu/~call/ejercicios.html>>: por Juan Manuel Soto Arriví, exercícios interativos de gramática (verbos, pronomes, preposições e vocabulário com o jogo de forca).
- <<http://www.geocites.com/CollegePark/Square/6226>>: gramática, canções, piadas, comparações ortográficas português-espanhol e dicionário de falsos amigos.
- <<http://www.roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/dictados.htm>> : enfoque principal na ortografia em língua espanhola.
- <<http://www.languagetrade.com>> e <<http://www.studyspanish.com>> : enfocam a expressão oral por meio da participação do aprendiz em chat de voz.
- <<http://www.larutadelalengua.com>>: enfoca a expressão oral por meio da participação do aprendiz em chat de voz, o qual permite a gravação de mensagens de voz, foros e teste de nivelamento.
- <<http://www.elanguage.com>>: enfoca a expressão oral, permite-se a gravação de voz do estudante e atribuição a um personagem animado.
- Proyecto Sherezade: atividade interativa com contos em espanhol, vocabulário, teste de auto-correção e sons. <home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/pedagogi.html>
- <www.ictnet.es/+martal/docs/video.htm>: exercícios de pronúncia, projetados para usar a videoconferência como meio de comunicação.
- <<http://www.upv.es/camille/canal/canal2.html>>: atividades com ditos populares.
- <<http://www.geocites.com/Athens/Thebes/6177/spantest.htm>>: provas de níveis básico, intermediário e avançado.

Considerações finais

Considerando a grande evolução tecnológica, através dos meios de informação e recursos multimídia, que tem de forma geral contribuído para a qualidade de vida da sociedade, vislumbra-se no tema proposto o uso da tecnologia da informação voltado para o processo ensino-aprendizagem. As competências de expressão escrita e oral e compreensão escrita e auditiva podem ser exploradas de forma satisfatória por meio da internet a qual se apresenta como ferramenta de modernização e interatividade no ensino de língua estrangeira, especificamente a língua espanhola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. S. *Worldwide web: un sistema hipermedia distribuido para la docencia universitaria. Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1993.
- BRAGA, José Luiz. CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.
- CASANOVA, L. *Internet para profesores de español*. Madrid: Edelsa, 1998.
- CRUZ PIÑOL, M. *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- TAJRA, S. F. *O Professor na Era Digital*. São Paulo: Érica, 2005.

1.7 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA ALUNOS VIDENTES E CEGOS.

Isandra C. Ramalho de Aquino / ASSAÍ-PR.

Introdução

A deficiência visual é um termo que designa pessoas cegas e com baixa visão. Esse termo refere-se à diminuição da resposta visual do indivíduo devido a causas congênitas ou hereditárias. Essa diminuição pode ser leve, moderada, severa, profunda e total. As quatro primeiras definições caracterizam a baixa visão, de acordo com o grau de comprometimento da resposta em relação à percepção de luz e/ou campo visuais. A ausência total corresponde à cegueira.

Muitos são os fatores que causam a deficiência visual: ferimentos, traumatismos, perfurações, vazamentos nos olhos, doenças durante a gestação, o uso de substâncias tóxicas, infecções em recém-nascidos e doenças que geralmente ocorrem em adultos como a diabetes, o glaucoma, a catarata e o deslocamento da retina.

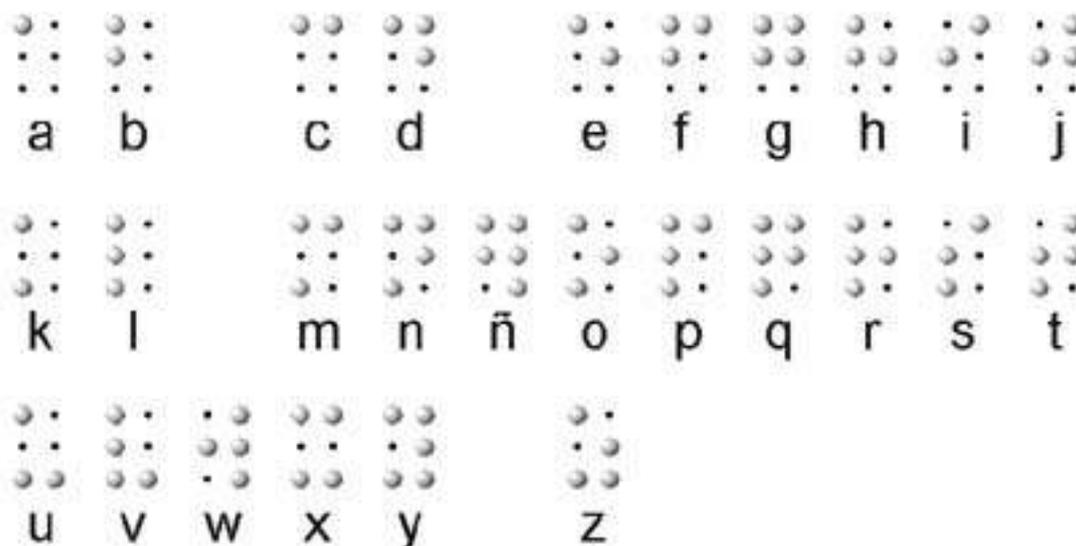
O desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo cego ocorre através da associação entre o tato, o olfato, o paladar e a audição. Na leitura e escrita seu meio de comunicação é o sistema Braille. E para o cálculo de expressões matemáticas, utiliza-se o sistema Sorobã.

O sistema Braille é um método de leitura através do tato, inventado pelo francês Louis Braille que aos três anos de idade perdeu a visão. Constitui-se de um alfabeto que têm as letras indicadas por seis pontos em relevo que formam sessenta e quatro combinações representando letras simples e acentuadas, pontuações, Algarismos, sinais algébricos e até notas musicais:

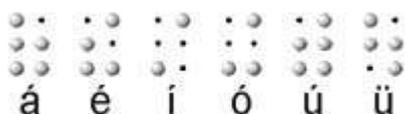


A seguir, as principais combinações do sistema Braille em espanhol, retiradas do site <<http://www.fbraille.com.uy/alfabeto/>>:

O Alfabeto:



As vogais acentuadas:



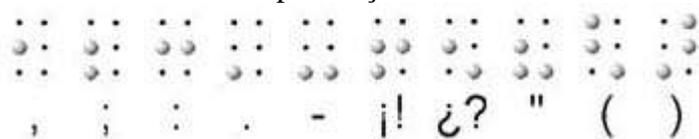
O signo representativo de letra maiúscula:



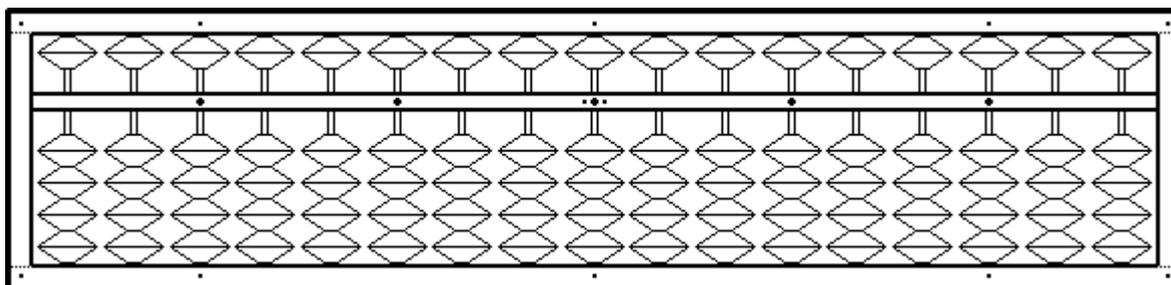
Os números são formados pelas mesmas letras do alfabeto do “a” ao “j”, sendo antecedidos pelo signo representativo de número:



Os sinais de pontuação:



O Sorobã é um instrumento de cálculo levado da China para o Japão séculos atrás, que adaptado para os deficientes visuais possibilita o cálculo das quatro operações conforme suas instruções de manuseio. A seguir, tem-se um modelo de Sorobã retirado do site <<http://www.soroban.org/>>:



A TURMA

O CELEM – Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna é um órgão da Secretaria de Educação do estado do Paraná que oferece cursos de idiomas nas escolas públicas, em contra turno com o horário escolar. Do total de vagas, 80% são destinados aos alunos da rede pública e 20% à comunidade. A proposta é desenvolver no aluno o domínio de uma ou mais línguas e aumentando, conseqüentemente, sua competência comunicativa e interação sócio-cultural.

A turma de Espanhol inicialmente com 25 alunos na primeira semana, fixou-se em dezoito alunos videntes e um cego. O desafio a princípio era ensinar a língua

estrangeira a um grupo que entendia o espanhol como um “português errado”, mas com a chegada do aluno deficiente visual criou-se uma outra proposta: além de ensinar a língua estrangeira, promover também a interação entre o cego e os demais alunos. Com o apoio da pedagoga do CAP – Centro de Apoio Pedagógico a alunos com necessidades especiais, foram desenvolvidas atividades para trabalhar as quatro habilidades no grupo de forma a não menosprezar as peculiaridades de aprendizado do aluno deficiente visual. Este aluno, um adulto pertencente à vaga da comunidade, possui resquícios da memória visual, pois, tornou-se cego após um acidente. Esse resíduo de memória visual facilitou-o na aquisição de vocabulários como o das cores, dos alimentos, da noção de espaço e tempo, etc.

AS ATIVIDADES

Todas as atividades foram desenvolvidas partindo do pressuposto de que o aluno cego torna-se mais perceptivo em seus outros sentidos. Sempre ao final de cada prática oral, trabalha-se a escrita soletrando a palavra estudada para que os alunos a escrevam no caderno e no caso do aluno deficiente visual, registrar através do sistema Braille.

O vocabulário temático concreto constitui-se um dos conteúdos mais fáceis para se trabalhar. O tato foi o sentido usado para lidar com este conteúdo. Assim, para estudar o vocabulário geral como “piernas”, “brazos”, “cabeza” do corpo humano, por exemplo, utilizou-se uma caveira de 50 cm, geralmente usada nas aulas de biologia; e uma boneca para trabalhar vocabulários mais específicos como “pelo”, “muslo”, “lábios”, “orejas”, etc. A interação se dá através de uma brincadeira em que todos participam. Põe-se uma venda nos olhos dos alunos e conforme a orientação do professor vão assimilando os termos para cada parte do corpo. Depois cada aluno identifica a parte do corpo solicitada por um outro colega. Termina-se a aquisição do vocabulário com o registro escrito.

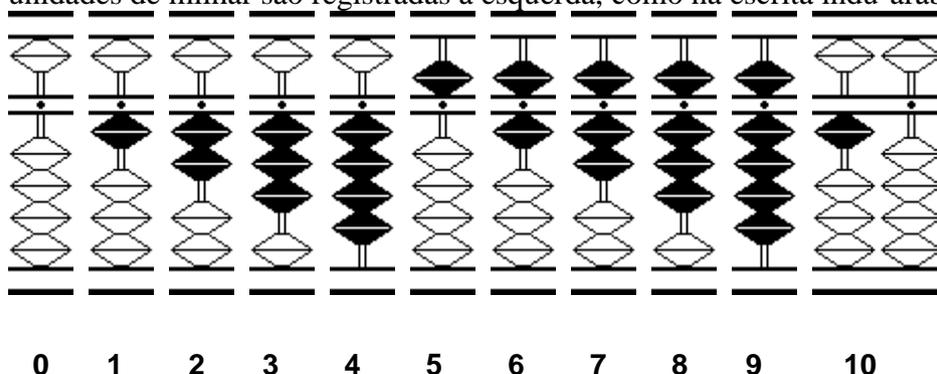
Outros vocabulários podem ser trabalhados dessa forma, desde que sejam termos concretos, como os objetos de escritório (usa-se os próprios materiais dos alunos e outros trazidos pelo professor), mobília (componentes da casa de bonecas), casa (usa-se casa de bonecas), vestuário (usa-se as peças dos próprios alunos e algumas trazidas pelo professor), animais (usa-se bonecos de plástico), etc. Dessa mesma forma também, pode-se trabalhar a noção de temperatura (apresentando objetos aquecidos e resfriados), cores (objetos que tenham a cor a ser memorizada) e direção (o aluno como ponto de referência e o professor apresentando objetos nos diferentes posicionamentos: “izquierda” “derecha”, “delante”, “detrás”, “abajo”, “arriba” etc.), embalagens (plástico, metal, papel, etc.), formas geométricas, verbos no infinitivo como “caminar”, “beber”, “comer”, “ ducharse”, etc.

Para o vocabulário dos alimentos pode-se trabalhar o olfato e o paladar. O professor pronuncia o nome do alimento (fruta, verdura, legume cozido, etc.) preparado ou não, para o aluno reconhecer o aroma, experimentar e repetir a palavra. Caso não consiga identificar por esses meios, pode-se também utilizar o tato. Conclui-se a atividade com o registro escrito.

O vocabulário temático abstrato é trabalhado através da memória auditiva. Por exemplo, dias da semana, meses do ano, datas, são informados pelo professor e repetidos pelos alunos, inicialmente isolados e descontextualizados, depois dentro de frases contextualizadas com os advérbios de tempo e espaço. Complementando a aquisição do conteúdo, cada aluno elabora sua própria frase de acordo com um acontecimento pessoal dentro da semana, do mês, etc. Utilizando esta mesma função do

aluno cego, estudam-se os componentes gramaticais e de estruturação sintática que não podem ser exemplificados no tato. Completa-se a atividade com o registro escrito.

Os numerais são estudados através do Sorobã. O registro do numeral é feito movendo-se uma conta. Cada conta tem valor de uma unidade e é afastada das demais contas para sua identificação. Cada fileira representa uma ordem: unidade, dezena, centena, milhar, inclusive números decimais e centesimais. As dezenas, centenas, unidades de milhar são registradas à esquerda, como na escrita indu-arábica.



No caso do aprendizado do espanhol, utiliza-se este sistema para facilitar a memorização do vocabulário dos números e posteriormente trabalhar cálculos simples para a prática do vocabulário. Essa memorização dos numerais é feita em conjunto com o Braille, pois ao mesmo tempo em que ouve e repete os termos, também os escreve.

A prática auditiva é feita com músicas e textos gravados. Ouve-se a primeira vez para o reconhecimento do contexto geral, em seguida o professor faz alguns questionamentos referentes à audição e repete a gravação uma segunda e terceira vez para os alunos obterem as informações solicitadas. O professor retoma o questionamento para os alunos respondem oralmente. Numa última repetição da gravação o professor faz os comentários a respeito da pronúncia ou expressões idiomáticas que por ventura haja. A seguir, os alunos respondem as questões na escrita ou cantam, no caso da música. Para o aluno cego, ao se trabalhar música, deve-se providenciar com antecedência a escrita da letra no sistema Braille, para que o aluno possa acompanhá-la com os outros colegas. As cópias da música, entretanto, deverão somente ser entregues no momento da prática da canção.

CONCLUSÃO

No decorrer das aulas observou-se que a venda tornou-se desnecessária, pois para o aluno vidente converteu-se num desafio identificar o vocabulário sem o recurso visual.

O aluno deficiente visual acompanhou a turma no primeiro semestre das aulas, porém por motivos pessoais afastou-se das aulas no CELEM. Conseqüentemente não foram mais elaboradas atividades voltadas especificamente para o aprendizado misto.

Espera-se, com este trabalho que a partir das sugestões apresentadas surjam novas atividades que estimulem alunos com e sem deficiência a participar do aprendizado de Língua Estrangeira, especificamente o Espanhol. Conscientizando-os de que há outras possibilidades de aquisição de uma língua, além da visão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Um Olhar Sobre a Cegueira – Deficiência Visual*. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=93#more>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

ENTRE AMIGOS – Rede de Informações Sobre Deficiência. *Deficiência Visual – Informações básicas sobre Deficiência Visual*. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/defvisu/inbadev.htm>>. Acesso em 25 jun. 2007.

FUNDACIÓN BRAILLE DEL URUGUAY. *Alfabeto Braille*.

Disponível em: <<http://www.fbraille.com.uy/alfabeto/>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

Wikipedia. *Braille*. Disponível em: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Braille#Espa.C3.B1ol>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Educação Especial - Área da deficiência visual - DV*.

Disponível

em: <http://www.8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_visual.php>. Acesso em: 25 jun. 2007.

SOROBAN – Ábaco Japonês. Disponível em: <<http://www.soroban.org/>>. Acesso em 27 jun. 2007.

TELECENTRO PARA TODOS. *Sites de referência sobre deficiência visual*.

Disponível

em: <<http://www.telecentros.org/discapitados/parametro=9749&idioma=br.html>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

1.8 - A LITERATURA ESPANHOLA E A LINGUAGEM CÊNICA EM SALA DA AULA.

Luana Cardoso da Costa / UFMT

O ensino de Língua espanhola hoje no Brasil tornou-se um grande desafio: para os professores, que timidamente ganham visibilidade em relação a seu ofício realizado em raras escolas, que o adotam como língua estrangeira do Ensino Médio e Fundamental e aos que saem da pequena sala dos centros de idiomas em busca de novas oportunidades nas escolas de 1º e 2º graus.

Com a lei 11.161 criada em 2005, o olhar de viés para a Língua Espanhola aos poucos vai se tornando marcas de um passado. Com essa iniciativa, começamos a voltar para as salas de aula, verdadeiramente. E essa volta gera uma busca por mais alternativas. É desta busca que nasce esse trabalho. As atividades aqui sugeridas são dirigidas aos professores de Língua Espanhola do Ensino Fundamental da 1ª a 8ª série, de escolas públicas e particulares. Estão sujeitas a modificações - na medida de quem incorporá-la como método, de acordo com suas experiências - e também podem ser aplicadas aos alunos do Ensino Médio.

Literatura. Teatro. Língua. A língua é a realização de uma linguagem, que permite traduzir a multiplicidade do indivíduo no mundo. Dentro da língua estrangeira encontra-se os elementos que regem a sua gramática; Além disto, se abre um leque cultural diverso que revela traços de um povo e seus costumes. A propósito da língua, cabe a afirmação de Domício Proença Filho: “A língua é uma dimensão social.” (PROENÇA FILHO, 1987, p.22) Percebemos assim traços em comum e diferenças que nos aproximam de outra cultura. Aprendemos um idioma para entrar em contato com o outro e estabelecemos o contato falando: a fala e o entendimento do que se ouve permite essa compreensão.

Ensinar Língua Espanhola para crianças e adolescentes requer responsabilidade. Temos de ter “tato” para despertar neles a vontade de aprender. Nosso compromisso é também social. Desenvolvemos não apenas formadores de vocábulos e orações; mas pessoas críticas, pensantes e questionadoras sobre uma outra visão de mundo.

E a Literatura? Ela possui inegavelmente um poder de incursão no imaginário. Independente do adjetivo que receba, ela é arte; sua matéria-prima é a palavra e a linguagem. Através desta compartilhamos com o autor do livro - que nos abre seu campo de visão subjetiva - sonhos, fantasias, aspirações e experiências. O livro literário é capaz de ultrapassar os limites de significação. Mas qual a importância da literatura atualmente em um mundo onde o visual toma conta do verbal, e a computação predomina com o seu império gráfico? Precisamente agora na era do descartável, com o risco da literatura também tornar-se também apenas um objeto? Para crianças, a literatura tem um papel importantíssimo. É a ação de contar e ouvir histórias que a torna uma criança leitora.

São as histórias dos livros que estimulam o seu imaginário e possibilitam a descoberta de uma realidade diferente. A história literária “é uma possibilidade de descobrir o mundo dos imensos conflitos, dos impasses, das soluções, que todos vivemos e atravessamos (...) e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas”. (ABRAMOVICH, 1989, p.17) Com o universo literário é possível ser levado a um outro tempo e modo de ser, fazendo-se descobrir temas de outras áreas tal como História, mas sendo sempre literatura, já que a condição principal do aprendizado deve seguir pelas vias do deguste, do prazer. A

literatura vai além: é capaz de desenvolver a potencialidade crítica, fazê-la refletir, questionar e duvidar.

Para a formação de crianças leitoras, a escola incorporou o papel de ser intermediária da literatura infanto-juvenil. A literatura deste modo é facilitada pelo professor em sala de aula e tornou-se um meio que este utiliza. No ensino da Língua Espanhola em sala de aula, a literatura espanhola ou literatura escrita na língua espanhola é o suporte no ensino da língua estrangeira.

Para o professor de Língua Espanhola a utilização do livro para-didático requer sensibilidade para perceber os anseios e a realidade de seus alunos, pois os elementos literários têm de tornar-se uma forma contextualizada de aprendizagem.

Sabemos que há dificuldades no quesito literatura, hoje no Brasil: tratando-se do jovem brasileiro atual, em aceitar o livro, já que os veículos de informações de mídia os tornam mais telespectadores ao invés de leitores. E outros problemas como: Se temos o livro na escola, o que faremos com ele?

Deparados com a realidade que circunda o âmbito literário do professor de Língua Espanhola e sabendo que a dificuldade está também no trabalho a ser desenvolvido com o livro literário espanhol, propomos aqui, na tentativa de sobrepor algumas destas barreiras, e de transformar o ensino da língua espanhola em um ensino lúdico e criativo, a utilização da seguinte ferramenta na utilização do livro de/em língua espanhola: A linguagem Cênica.

A terminologia “Artes Cênicas” é utilizada no Brasil, em outros países pode ser outra: Expressão Dramática, na França; Arte Dramática Criadora, Teatro Criativo, nos Estados Unidos... as nomenclaturas dizem respeito ao ensino do Teatro em cada país.

Teatro é arte. A arte é uma forma de entender e apreciar diferentes culturas e civilizações, aguçando a percepção a respeito dos valores que compõem uma sociedade. Ela desempenha vital importância na educação, pois é na sala de aula que a descoberta de si e do outro pode acontecer.

Teatro é expressão. Tratamos aqui de expressar e estimular a criatividade existente em cada indivíduo, por intermédio e união da literatura e Teatro, sem negligenciar o desenvolvimento afetivo da criança. O primeiro estágio no desenvolvimento da individualidade é segundo estudiosos do desenvolvimento infantil, a imitação, e quanto mais amplo o campo para esta, mais rica a expressão da individualidade, pois “Imitando, criando ou recriando, o aluno descobre seus dois mundos – o interior e o exterior. É do encontro desses mundos que nasce a expressão”. (REVERBEL, 1989, p.38) Por isso a importância do teatro como ferramenta pedagógica: Através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir a si e ao mundo. Para Montaigne: “Jogos de criança não são esporte e deveriam ser sua mais séria ocupação”. (REVERBEL, 1989, p.14)

A aprendizagem da Língua Espanhola se dará mediante a utilização do livro literário adotado pelo professor, concomitantemente ao jogo de imitação e criação baseado no livro, com a consciência de que criatividade e liberdade são inseparáveis em sala de aula. As atividades trarão exemplos de livros que poderão ser utilizados ou não.

Seguem as atividades.

Atividades de expressão para alunos de 1ª série à 6ª série:

A idade média do aluno de 1ª série é de 7 anos e coincide, segundo Piaget, com “o começo da escolaridade da criança, propriamente dita(...) do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos 7 anos torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os para coordená-los.” Dos 7 aos 12 anos a criança demonstra a adoção do jogo como

regra. É importante que o sentimento de cooperação seja estimulado já que nesta idade, Piaget concluiu que a afetividade “caracteriza-se pela manifestação de novos sentimentos morais (...) o novo sentimento que intervém em função da cooperação entre as crianças e das formas da vida social dela decorrentes, consiste, essencialmente, em mútuo respeito”. (REVERBEL, 1978, p.12) Nesta idade é grande o interesse por fábulas, lendas.

Atividade 1: Fabulário - Improvisação a partir de máscaras de personagens da história do livro de Língua Espanhola ou escrito na língua espanhola.

(Dicas para livros: *Fábulas de Esopo*; *La Zorra y el Gallo*, de La Fontaine)

Objetivo: Identificar as personagens de uma fábula a partir da máscara.

Estratégia: - Organização em subgrupos de 5 alunos.

- Distribuição de textos de fábulas aos grupos.
- Leitura silenciosa de textos pelos subgrupos.
- Exposição, na sala de aula, de diversas máscaras e às que se destinam a personagem da fábula, estudada por cada um dos subgrupos.
- Observação das máscaras pelos alunos.
- Escolha das máscaras para as personagens da fábula, pelos subgrupos.
- Colocação das máscaras nos alunos que compõem o elenco das fábulas.
- Improvisação espontânea, muda ou falada, da fábula em tempo limite.
- Debate no grande grupo, focalizando adequação da máscara à personagem.

Atividade 2: Personagens imaginárias - Improvisação das cenas a partir de personagens da literatura infantil espanhola ou escrita na língua espanhola.

(Dicas para livros: Os da atividade anterior; *Una Historia Fantástica*, de Bruno Heitz).

Objetivo: Criar personagens a partir da leitura de textos.

Estratégia: - Organização em subgrupos de no máximo 3 alunos.

- Leitura do texto.
- Listagem das personagens (em número de três)
- Elaboração do roteiro das características da personagem.
- Criação da reprodução da cena em cada subgrupo.
- Debate do grande grupo após cada apresentação focalizando:

a) Evidência das características da personagem

b) Fidelidade ao texto.

Atividade 3: Qual é o fim da história?

(Dicas para história: *La superbruja*, de Emilio Breda).

Objetivo: Identificar a continuidade de uma história e dar-lhe uma conclusão.

Estratégia: - Organização em subgrupos de no máximo 5 alunos.

- Narração pelo professor de uma história curta, com omissão do final.
- Elaboração do final da história por cada um dos subgrupos.
- Apresentação sucessiva de uma cena, somente do final, pelos subgrupos.
- Debate no grande grupo, após cada cena criada, focalizando:

a) Adequação do final.

b) Interpretação.

Atividade 4: História em quadrinhos – Improvisação de cenas a partir de personagens das histórias em quadrinhos em espanhol.

(Dicas para livros: *La familia Panda sale de compras*, editora Melbooks; *Así se hace Gaturro*, Sudamerica).

Objetivo: Criar personagens a partir da observação de desenhos das histórias.

Estratégia: - O professor disponibiliza aos alunos revistas de histórias em quadrinhos.

- Observação dos quadrinhos pelos alunos.
- Organização dos subgrupos, em número de alunos correspondente ao dos personagens (Os alunos treinam utilizando as histórias em quadrinhos como roteiro).
- Formação de dois grupos pelo professor. O primeiro grupo apresenta, o segundo acompanha pela história que os apresentadores utilizaram.

Atividades de Expressão para alunos de 7ª série e 8ª série:

Nesta idade o adolescente apresenta inteligência formal, que segundo Piaget marca “a libertação do pensamento e não é de admirar que o adolescente use e abuse, no começo, do poder imprevisível que lhe é conferido. Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância”. É necessário levá-los a sentir que a atividade dramática realizada sobre o livro literário espanhol, não é somente feita por crianças.

Atividade 5: Minitatro – Criação de cenários simples, máscaras e costumes.

Objetivo: Aplicar recursos dramáticos a partir do texto literário Espanhol.

Estratégia:

- O professor dispõe textos de parábolas, fábulas, contos.
- O professor prevê dois períodos de aula (A leitura pode ser grupal ou não).
- Organização espontânea em subgrupos para dramatizar os textos.
- O subgrupo realiza a seguinte tarefa:
 - a) Enumerar e ordenar as situações apresentadas no texto.
 - b) Elaborar um roteiro mantendo a continuidade do texto.
 - c) Criar cenários, máscaras, para cada situação utilizando materiais por eles pesquisados.
 - d) Organização em três subgrupos:
 - 1º) personagens;
 - 2º) técnicos(alunos que confeccionam materiais);
 - 3º) sonoplastas (alunos que executam a parte sonora).
- Apresentação do trabalho em aula ou no auditório da escola.
- Debate, pelo grande grupo, focalizando a integração das expressões.

CONCLUSÃO

Este trabalho é uma alternativa que possibilita ao professor a aplicação de elementos teatrais como ferramenta na utilização do texto literário espanhol em sala de aula, considerando sempre os aspectos intelectuais e afetivos do aluno. O princípio metodológico que norteia esse trabalho está em Filosofia da Educação e possibilita um debate para que de acordo com suas inclinações pessoais o educador as aceite ou não. A

participação do aluno tem de ser ativa e voluntária, o professor oferecerá outras atividades aos que não aceitarem atuar. (Exemplo: Produção de um texto sobre o observado).

Este trabalho nasce do desejo de complementaridade da literatura e leitura do texto em espanhol - um universo vasto de criatividade - com o Teatro. Não foi posto em prática em função da minha pouca experiência (como aluna do curso de Letras do 1º ano da UFMT). Possuo inclinação para o teatro e paixão por literatura - mola propulsora que me adiantou na apresentação deste no XIX Congresso Nacional de Língua Espanhola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny; Literatura Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues; A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
LAJOLO, Marisa; O que é Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982.
REVERBEL, Olga; Teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.
_____. Teatro na sala de aula. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
PROENÇA FILHO, Domício. A linguagem literária. São Paulo: Ática, 1987.

1.9 -ENFOQUE POR TAREAS: ANÁLISIS DE UNA LECCIÓN EN EL MANUAL ‘GENTE 2’.

Delia Hilda Ortiz / UFAL / SENAC-Maceió-AL

Introducción

Se observa en la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en las escuelas públicas y privadas de la enseñanza primaria, secundaria y superior, tanto como en los cursos especiales, el uso de una variedad de metodologías, que van desde una ausencia total de cualquier enfoque metodológico sistemático hasta los métodos ecléticos.

A lo largo de la historia, se han creado muchos métodos, según cambia la forma de entender el proceso de enseñanza /aprendizaje y las ideas sobre la lengua. Algunos de estos métodos se han utilizado, o se utilizan, prácticamente en todo el mundo, el tradicional, el audiolingual, los enfoques comunicativos; otros como el método directo, ha tenido vigencia en alguna cadena de escuelas (escuelas Berlitz); otros como el método silencioso, utilizado en los EE.UU.; o como la sugestopedia utilizado con éxito en los antiguos países socialistas.

En este trabajo nos detendremos en el análisis del método “Enfoque por tareas” usado en la lección nº 23 del manual “Gente 2”. de la editora Difusión.

Parte Teórica: Enfoque y método

Al hablar de métodos, es importante citar aquí al lingüística americano Edward Anthony quién propuso un modelo identificando 3 niveles de definición y organización: “enfoque”, “método” y “técnica”.

La organización es jerárquica. La clave para esta organización es que las técnicas desarrollan un método que es coherente con un enfoque...

...Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña....

...El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental.

Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos...

...La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque. (ANTHONY, 1963:63-7, apud RICHARDS, RODGERS, 1998: 22)

Según el modelo de Anthony:

1. *el enfoque* es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje. Hay 3 teorías:

a. *Estructural*: el objetivo de aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, se definen como unidades fonológicas.

b. *Funcional*: el objetivo es la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, haciendo hincapié en la dimensión semántica y comunicativa.

c. *Interactivo*: se centra en el análisis de la estructuración de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales.

2. *el método* es el nivel en el que se pone en práctica la teoría. Para que de un enfoque se derive un método, es necesario que se desarrolle el diseño de un sistema de enseñanza. El diseño es el nivel de análisis del método.

3. *la técnica* es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza. El procedimiento se centra en cómo un método trata las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza.

3.1 - Enfoque por tareas

Es un paso más del enfoque comunicativo. En este nuevo enfoque, la tarea es la unidad de trabajo en la clase.

La definición de “tarea” en el marco de la enseñanza de una segunda lengua ha sido abordada por numerosos autores. Tenemos:

[una tarea es] cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa. (LONG, 1985:89, apud ZANÓN, J.1990: 22, *Cable n° 5*)

[...] una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje [...] dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción pueden considerarse tareas. (RICHARD, PLATT Y WEBER, 1986: 289, apud ZANÓN, J.1990: 22, *Cable n° 5*)

[...] cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea. (BREEN, 1987b: 23, apud ZANÓN, J.1990: 22, *Cable n° 5*)

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma. (NUAN, 1989: 10, apud ZANÓN, J.1990: 22, *Cable n° 5*)

La definición de tareas puede reconciliarse en las siguientes características:

- a. representa procesos de comunicación de la vida real;
- b. se identifica como unidad de actividad en el aula;
- c. se dirige hacia el aprendizaje del lenguaje;
- d. es diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Una tarea puede definirse como una unidad de trabajo en el aula representativa de procesos de comunicación de la vida real, dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua y diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Los factores que determinan la selección, organización y evaluación de las tareas, se articulan en torno a:

- a. el objetivo de la tarea (comunicativo, sociocultural, auto-aprendizaje, matalingüístico, cultural);
- b. la naturaleza de la información que organiza la tarea (por ejemplo: un texto escrito vs. una fotografía);
- c. las actividades que genera (procedimientos- escribir, leer, etc.- y subtareas- usar el diccionario, por ejemplo: implicados);
- d. los roles del profesor y alumnos (relaciones profesor- alumno y alumno- alumno) que determina;
- e. los contextos (espacial- temporal) en los que se desarrollan las tareas.

Una unidad programada a través de tareas, debe seguir los siguientes pasos:

- a. Elección de tema o área de interés para la unidad.
- b. Especificación de objetivos de comunicación.
- c. Planificación de la tarea final que será el reflejo de los objetivos de comunicación.
- d. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios para la consecución de tareas finales.
- e. Planificación del proceso
- f. Evaluación, todas las tareas que componen la unidad ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

3.2 - Manuales en español

En 1998 se publica *Gente* por la editorial Difusión, es el primer manual publicado en España siguiendo esta metodología. En la presentación se dice que las tareas que se presentan en el libro “adoptan la forma de productos que los alumnos elaboran en cooperación; estos productos son en su mayoría textos –orales o escritos- que reflejan las decisiones, acuerdos o propuestas de los grupos de trabajo en que se ha distribuido la clase, y que tratan temas que se han considerado potencialmente motivadores interesantes.

Gente ofrece una propuesta de aprendizaje dividida en 11 tareas, alrededor de cada tarea se organiza una unidad didáctica, llamada secuencia. Cada secuencia consta de una introducción y 4 lecciones a seguir:

- a. “Entrar en Materia”: es la introducción donde se presentan los objetivos y las actividades de “precalentamiento”.
- b. “En contexto”: primera lección, presenta ejercicios en los que los aprendices practicarán elementos lingüísticos que necesitan conocer para llevar a cabo la tarea.
- c. “Formas y recursos”: segunda lección, se observan y practican aspectos formales que preparan a los alumnos para la realización de la tarea.
- d. “Tareas”: tercera lección, se ejercita la competencia comunicativa y se produce la integración de distintas tareas.
- e. “Mundos en contacto”: cuarta lección, propone el desarrollo de la conciencia intercultural.

2.3 La integración de las destrezas: Análisis del libro *Gente 2*, lección n° 23 de la unidad “Gente de Novela”

Reconociendo el acceso prioritario a la comprensión y expresión oral en el dominio de una lengua, consideramos que no se puede separar, en cierto nivel de adquisición, las otras destrezas.

La integración de destrezas nace al amparo de la competencia comunicativa. Esta integración operativa restablece la situación comunicativa tal y como ocurre en la realidad. La lengua que queremos enseñar es la que reproduce con la máxima fidelidad los actos de habla que producimos todos los días.

Pasemos a analizar una práctica de destrezas integradas del libro *Gente 2*, lección n° 23 de la unidad “Gente de Novela”.

En esta lección los alumnos realizan las tareas que articulan el ciclo de cuatro lecciones. Lo más importante es el uso fluido y efectivo de la lengua. Aquí se lleva a cabo un trabajo en el que hay que integrar todas las destrezas lingüísticas.

La función del profesor será coordinar la realización de las actividades, estar atento a los problemas que puedan surgir, tanto organizativos como lingüísticos y tomar nota de cuestiones lingüísticas en las que sea necesario insistir después de finalizada la tarea.

En esta lección aparece el apartado “Os será útil” que contiene recursos lingüísticos que no se han trabajado en la lección anterior, y que pueden ser útiles para la presentación del resultado de la tarea o para las actividades previas a su ejecución, por ejemplo: “A mi me parece que ZZZ es ...” etc.

Ejercicio n° 1: COMPRENSIÓN AUDITIVA / EXPRESIÓN ESCRITA

¿Qué hicieron aquella noche / ¿Tienen buenas coartadas?: actividad un poco confusa y además no presenta un espacio adecuado para que los alumnos escriban. Aquí el papel del profesor es importante como simplificador del procedimiento: Se considera necesario hacer una actividad de pre-audición: pedirles a los alumnos que confeccionen un cuadro explicativo en una hoja aparte conteniendo el nombre de las personas que van a escuchar y las preguntas con las que se pretende resaltar un elemento: ¿dónde?, ¿qué? y ¿con quién?.

Ejercicio n° 2: EXPRESIÓN ORAL / EXPRESIÓN ESCRITA

¿Qué hizo usted ayer?: actividad muy productiva ya que la tarea se lleva a cabo en cooperación (parejas) y se representa el interrogatorio ante toda la clase.

Ejercicio nº 3: COMPRENSIÓN LECTORA / EXPRESIÓN ESCRITA

Tus hipótesis: aquí se propone al alumno la construcción de frases (hipótesis) a partir de fragmentos, poniendo en práctica los pretéritos, aspectos formales que fueron adquiridos en la lección anterior.

Ejercicio nº 4: COMPRENSIÓN LECTORA / EXPRESIÓN ORAL / EXPRESIÓN ESCRITA

Las hipótesis de Palomares: ejercicio confuso, la expresión escrita no es productiva ya que se trata de la sustitución de letras por nombres de los implicados, ej: ZZZ – Valerio Pujante y la expresión oral, discusión entre los compañeros para saber a qué personaje corresponde cada letra, tampoco es satisfactoria provocando frustraciones en el alumno. Aquí el profesor deberá intervenir adecuando la actividad a las necesidades.

Ejercicio 5: EXPRESIÓN ESCRITA

Otra historia: se trata de una tarea para llevarse a cabo en grupos pequeños, se ofrecen 2 alternativas: inventando otra historia u otra hipótesis. Se ofrecen imágenes a fin de facilitar la producción escrita.

En esta lección se da la integración de las destrezas con pequeñas dificultades, puesto que el ejercicio 1 y 4 han presentado en parte algunos problemas en su aplicación, teniendo que contar con la intervención del profesor para elaborar actividades anexas para su realización.

3.3 - Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos intentado exponer una serie de datos de forma objetiva.

En definitiva hemos buscado realizar un análisis individualizado de una lección dentro de una unidad didáctica del manual *Gente 2* (lección 23, “gente de novela”), lo que nos lleva a decir que a pesar de ser un manual que se encaja en el último enfoque “*el enfoque por tareas*” y que integra perfectamente las destrezas, no es un manual que tiene en cuenta las características del hablante brasileño y sus dificultades para aprender el español.

Concluyendo, todo esto nos lleva a hacer las llamadas “adaptaciones”, adaptaciones que tienen en cuenta los puntos divergentes y convergentes entre las dos lenguas, suprimiendo así algunas actividades que las consideramos repetitivas y desnecesarias para el aprendizaje en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

BENITEZ, B. P., *Metodologías y materiales para la enseñanza del español como LE*. Actas del VII Seminario La enseñanza del Español a Luso hablantes: Dificultades y Estrategias, Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. Pp. 30-43, (1999).

LIMA LUCIELENA M., *Análisis de actividades propuestas en siete manuales brasileños de E/LE según los tipos de programas: formales, funcionales y procesales*, Anuario brasileño de estudios hispánicos, pp.81-100, (2001)

LITTLEWOOD, W., *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Traducción española de Fernando García, Madrid. Cambridge University Press, (1996).

MARTÍN PERIS, R. y N. SANS, *Gente 2: Libro del alumno, Libro de trabajo y resumen gramatical, y Libro del profesor*, Madrid, Difusión, (2000).
SÁNCHEZ AQUILINO, *Los métodos en la enseñanza de idiomas, evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid, (1997)
ZANÓN JAVIER, *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid. Revista cable 5, pp. 19-26 (1990).

1.10 - UNA MIRADA METODOLOGICA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Luciana Pitwak Machado Silva Prates¹

RESUMEN: Esta investigación busca un método que pueda contribuir y mejorar la enseñanza del español en sala de clase y que desarrolle en el alumno un mayor interés en su estudio. Seguramente, para llegar a un buen resultado, fue necesario verificar alguna cuestión histórica, sobre las leyes y PCN's actuales del español a su enseñanza en Brasil. Se constató el reciente interés del Gobierno brasileño por medio de la ley 11.161, donde la oferta de la lengua española es obligatoria por la escuela al alumno que se la quiera estudiar. Al fin de la investigación, se observó la necesidad en trabajar varios métodos en la enseñanza de la LE, diversificando y dinamizando la clase para accionar la curiosidad del alumno en conocer la lengua y hacer que se deje llevar por su emoción, como si fuera un nuevo mundo por descubrir y en el que pueda actuar como sujeto activo de su aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Análisis, Metodologías, Enseñanza, Español.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el objetivo de buscar un mejor método de enseñanza del español, que pueda contribuir a una sociedad global que esté cada vez más sistematizada.

Es posible verificar, en la investigación, respecto la necesidad de estudiar otras lenguas para mejor comprender los hechos del mundo y no quedarse lejos de las posibles negociaciones internacionales.

Seguramente para llegar a un buen resultado, fue necesario verificar alguna cuestión histórica y sobre las leyes y PCN's actuales del español a su enseñanza en Brasil.

Fue verificado el reciente interés del Gobierno brasileño en ofertar el español en las escuelas públicas y particulares en la enseñanza media, por medio de la ley 11.161, donde la oferta de la lengua española es obligatoria por la escuela al alumno que la quiera estudiar

Al fin de la investigación, fue posible concluir que no hay uno solo método para la

¹ Profesora de FIMCA – Faculdades Integradas Aparício Carvalho; Especialista en Filología Española, por la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, desde 2006; Especialista en Metodología de la Enseñanza en nivel Superior, por la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, desde 2004 y; “Bacharel” en Letras/Español, por la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, desde 2003.

enseñanza de la LE, es necesario mezclar varios métodos preexistentes para diversificar la curiosidad del alumno por conocer otras lenguas y hacer que se deje llevar por su emoción, como si fuera un nuevo mundo por descubrir y en el que pueda actuar como sujeto activo de su aprendizaje.

En la obra “Educação e Mudança. Paz e Terra”, Paulo Freire analiza las posibilidades que el sistema educativo posee en el proceso de cambios de la sociedad. Se refiere, además, a la responsabilidad del profesional docente ante la sociedad en cuyo contexto desarrolla sus actividades, y su compromiso en contribuir al proceso de cambios, además de defender la mezcla de conocimientos entre alumno y profesor.

A partir de esta idea, este trabajo, viene a realizar un análisis de algunas de las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de la lengua española por parte de estudiantes de la enseñanza fundamental y media de escuelas de Porto Velho – RO² y buscar una mejor adecuación metodológica para ello.

En la era de la globalización y del Mercosur exigen una constante ampliación y actualización de conocimientos tanto científicos como culturales y lingüísticos, no solamente sobre nuestro país, sino también sobre el mundo, como se podrá ver con mayor claridad en las explicaciones de cada uno de estos hechos.

Sobre la necesidad de estudiar otras lenguas para mejor comprender los hechos del mundo y no quedarse lejos de las posibles negociaciones internacionales, no se necesita conocer todas las lenguas de todos los países, sino dos principales: el inglés, considerada la lengua universal, y el español, considerada la segunda lengua universal. Cuando una falta todavía queda una segunda opción para superar las dificultades y poder comunicarse tranquilamente.

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL

Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la LE³

“Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. (BAKHTIN, 1992)

Según Humberto Maturana, el fundamento de toda conducta humana es la emoción. Sea cerca, en regiones de frontera, o muy lejos, en otro continente, hay que recuperar la emoción del descubrimiento de lo diferente, de lo inesperado. La enseñanza de LE⁴ tiene que tener como presupuesto inicial la valoración de la emoción.

Es importante que el abordaje comunicativo ponga énfasis en combinar desde una perspectiva globalizante, los aspectos funcionales y estructurales de la lengua. De esta manera, el alumno tiene la posibilidad de comunicarse en las más distintas situaciones de su

² PRATES, Luciana Pitwak Machado Silva. *Dificuldades no Aprendizado da Língua Espanhola*. 2003 (Monografía presentada a la Universidad Federal de Rondonia - UNIR).

³ Lengua Española

⁴ Lengua Extranjera.

uso real.

Recordemos que la cuestión didáctica forma parte de la Pedagogía que trata de hechos que orientan la actividad educativa, tornandola más eficiente y que la metodología sea un componente de la didáctica, como conjunto de procedimientos para la realización de un trabajo.

Además, podemos observar algunos hechos que culminaron con el estudio de la lengua española en Brasil, conforme se nos presentan María Teresa Celada y Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues:

En los últimos años, la percepción y el estatus de la lengua española en Brasil han empezado a modificarse, debido, entre otros factores, a la creación del Mercosur. Su enseñanza se ha extendido en el sector privado, y se han promovido iniciativas legislativas para introducirla como lengua obligatoria en la enseñanza pública. Estas noticias han creado expectativas en España y en algunos de los socios hispanoamericanos de Brasil. En su reciente visita oficial, a finales de enero de 2005, el presidente del gobierno español anunció la apertura de siete nuevos centros del Instituto Cervantes en Brasil, que serán transferidos por el Instituto de Cooperación Iberoamericana. Casi al mismo tiempo, los ministros de Educación de Argentina y Brasil expresaban su deseo de profundizar en la integración educativa entre ambos países, incluyendo el establecimiento de escuelas bilingües en áreas fronterizas. Sin embargo, la extensión del español en el sistema educativo brasileño se ha encontrado con algunos obstáculos políticos, y depende de la asignación de suficientes recursos humanos y financieros. Además, ha de superar algunos estereotipos arraigados en la sociedad brasileña. En este análisis se examinan las transformaciones que ha experimentado el español en el imaginario brasileño en los últimos años, teniendo en cuenta la proximidad cultural con los vecinos hispanoamericanos, y en contraste con la influencia del inglés como la lengua vehicular por excelencia. Después de analizar la situación de los estudios de español, se proponen algunos cambios en la actitud hacia las lenguas extranjeras en general, y en particular hacia el español, con el fin de consolidar su posición en Brasil como algo más que una lengua vehicular, y de asegurar la diversidad de opciones lingüísticas en Latinoamérica.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Después de un análisis bajo algunas de las más frecuentes dificultades en el aprendizaje de la lengua española por estudiantes de la enseñanza fundamental y media de escuelas de Porto Velho – RO, fue posible separarlas en dos tipos: dificultades internas⁵ y externas⁶.

En las dificultades internas se puede citar lo que se refiere a la estructura de la lengua, tales como: los pronombres personales, pronombres complementos; el Leísmo, Laísmo y Loísmo; los verbos y sus conjugaciones; el uso de muy y mucho; los falsos cognatos; las expresiones; etc. Es posible que la adoptada por los profesores de lengua española y también por la escuela, tenga influjo en el interés del alumno en aprenderla.

⁵ Llamamos dificultades internas a aquellas producidas por los hablantes brasileños cuando aprenden la lengua española, forman frases con palabras de la lengua extranjera y la estructuran de acuerdo con la lengua portuguesa.

⁶ Llamamos dificultades externas aquellas que se refieren al desinterés por el estudio de la lengua española por tratarse, sobretudo de una lengua de menos prestigio que la lengua inglesa.

En las dificultades externas se puede considerar: el desinterés por la lengua; la no reprobación; el hecho de que a los alumnos les parece una lengua fácil por les parecer semejante al portugués, razón que lleva al portuñol en Brasil; la preferencia al inglés por parecerles más elegante y esta ser de mayor prestigio; la pronunciación de las palabras en español que les parece muy difícil, como el caso de algunos fonemas del español que en portugués no se realizan; las propias escuelas no dan la debida importancia/atención a la lengua, desestimulando, de esta forma, a los alumnos, como si tuviera menor importancia sobre las otras asignaturas; la falta de profesionales calificados para la enseñanza; etc.

También se puede encontrar en esas dificultades externas, en algunos casos, la deficiencia en la lengua *máter*, tornando difícil el aprendizaje de una segunda lengua.

Hay otra razón que sumamos a las dificultades ya presentadas. Es que los profesores de lengua española tienen que enseñar en las dos lenguas y no sólo en español, pues les puede presentar dificultades de comprensión, no sólo en portugués, porque los alumnos necesitan oír la lengua que están estudiando para empezar a acostumbrarse con su sonido y, enseguida, hablarla.

En conclusión a las dificultades, se cree que se puede sanarlas con algunos métodos que sean eficientes y que desarrollen en el estudiante, antes que todo, una postura para aprender una lengua extranjera a la adquisición de un nuevo sistema de sonidos. En segundo plan, el método tiene que llevar al estudiante a adquirir la lengua de uso, ofreciendo posibilidades de comparación a la lengua nativa para que despierte en él, el sistema complejo o simple de su lengua y de la que se está estudiando. De esta forma, se podrá proponer el interés por su estudio.

Por fin, a lo que se refiere a las dificultades, el estudio de lenguas extranjeras tiene que ofrecer conocimiento cultural y este tiene que ser comparativo para que el estudiante pueda aprender a valorar mejor su cultura y su mundo, de este modo, redimensionar el otro mundo de la lengua que esta aprendiendo.

PCN'S⁷ DEL ESPAÑOL PARA LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”
(A. Machado)

Los PCN's tienen el objetivo de propiciar a los sistemas de enseñanza, particularmente a los profesores, subsidios a la elaboración y/o reelaboración del currículum, visando a la construcción del proyecto pedagógico, en función a la ciudadanía del alumno.

El tema de los PCN's utiliza determinados conceptos de lengua y cultura y cómo trabajarlas, a partir de ese concepto. Analiza alrededor del complejo proceso de adquirir una nueva lengua y ofrece sugerencias de cómo enfrentar ese desafío, así como enfrentar las representaciones que traen profesores y alumnos sobre el enseñar y el aprender lenguas y sobre la propia lengua la que se está aprendiendo.

En los PCN's del español de la enseñanza media, se pueden observar cuestiones políticas y pedagógicas, aunque sea difícil separarlas. La propia firma de la ley 11.161 se la puede considerar una cuestión de naturaleza predominantemente política pues revela un deseo brasileño de establecer una nueva relación con los países de lengua española.

Los Parámetros no tienen carácter prescriptivo, pero indicativo y regulador, pretenden reflejar y aprovechar los resultados de la investigación, además de todas las ya

⁷ Parámetros Curriculares Nacionales

produzidas en Brasil, sobre la enseñanza y el aprendizaje del español

La asignatura de la lengua española tendrá que actuar con todas las otras pero no se pueden olvidar las dificultades que envuelven el aprendizaje del español debido a la semejanza con el portugués pues, además de tener una estructura muy diferente, a los brasileños les parece una lengua más fácil, razón que lleva al portuñol, ya considerada una interlengua.

En verdad, a los hablantes del portugués, la lengua española se convierte más difícil en su aprendizaje incluso por los falsos cognatos, heterogénicos, heterotónicos y heterosemánticos. El contraste de estructuras y terminos se nos transforman en “deductores del significado”.

La gramática normativa, prescriptiva y proscriptiva, pautada en la norma culta, de la modalidad escrita, no es la única que tiene su lugar en el aula de lengua extranjera. El conocimiento gramatical es importante y necesario pero hay que llevar al estudiante a la capacidad de producir enunciados, simple o no, que tengan una función discursiva determinada, pues enseñar una lengua es enseñar sobre ella, con su cultura, costumbres y literatura, además de la estructura gramatical.

PLAN DE MEJORÍAS Y OFERTA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL

Debido a la aprobación de la ley 11.161 que torna obligatoria la oferta de la enseñanza del español como parte del curriculum en la enseñanza media, será permitida la implementación del dispuesto en el artículo 36, inciso III de la ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96)⁸. En consecuencia, el MEC ya está promoviendo estudios sobre su implantación en las escuelas.

Con la intención de fortalecer los lazos culturales y ampliar las relaciones político-económicas con los países de América Latina, el MEC también propone un plan de mejoría y ampliación de la oferta de la enseñanza del español en los Estados de frontera brasileña que determina su artículo 4º: “*A República Federativa do Brasil, procurará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina*”.

Esta integración tornose una tendencia dominante y además de hacerse presente en la comunidad Europea, después del convenio del Mercosur, se está siendo conquistada en los países de América del Norte, en Sudeste Asiático y en América Latina. Además, el mercado de trabajo exige cada vez más un profesional que pueda adaptarse a los enfoques de la política económica mundial.

Para que sea posible la incorporación del español a la realidad del alumno y éste esté preparado para ingresar al mercado de trabajo, es necesario disponer de profesionales habilitados y cualificados, así como las escuelas han que tener recursos materiales más adecuados para atender a los objetivos propuestos.

En este sentido, se hace necesario y urgente desarrollar prácticas pedagógicas actualizadas, a partir de una formación inicial básica y de una formación continuada más específica.

En ese caso, hay que tener un objetivo: ampliar el acceso y la mejoría de las condiciones de la enseñanza de la lengua española en el nivel medio ofertado en establecimientos de enseñanza de la red pública de los municipios que componen las regiones de frontera del Brasil con países de habla castella. Para ello algunos objetivos tendrán que ser alcanzados para que se llegue al principal: buscar la amplitud de oferta de

⁸ Ello se podrá ver en la página donde se presenta sobre la legislación.

cursos y matrículas en nivel superior a la formación de profesores de lengua española; elaborar un plan de capacitación continua de profesores de español y; materiales didácticos para la enseñanza del español en la enseñanza media.

Para ello, el MEC, por la Secretaria de Educación Básica y el Departamento de Políticas de Enseñanza Média, se pone dispuesto a fomentar las políticas que lleven a la concretización de esa propuesta, apoyando la Ley 11.161/2005, a las Secretarías de Educación y a las Instituciones de Enseñanza Superior.

El Seminario sobre la enseñanza del español como lengua extranjera que se realizó en noviembre de 2005 en la sede de la representación del MEC⁹ en Rio de Janeiro (Brasil), presenta de forma muy clara el interés en oferta de esta lengua.

Tal encuentro tuvo el objetivo de discutir la implementación de la ley nº 11.161, que dispone sobre la obligatoriedad de la oferta del español por las escuelas de enseñanza media, promulgada el 05 de agosto de 2005 por el Presidente de la República Federativa de Brasil: Luis Inácio Lula da Silva.

Fue organizado por el MEC de Brasil, en colaboración con el de Argentina y España. También tuvo el apoyo de la Organización de los Estados Ibero-americanos (OEI).

Estuvieron presentes el Deputado Átila Lira, autor del proyecto de ley sobre la enseñanza del Español, Ministro de la Educación en Brasil Fernando Haddad y representantes de las Secretarías Estaduales de Enseñanza de los Estados de Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul y del Distrito Federal, del Consello de las Secretarías Estaduales de Enseñanza (CONSED), del Consello Nacional de Educación (CNE), del Consello de Rectores de Brasil (CRUB), de las Asociaciones de Profesores de Español, de las universidades UERJ, UFCE, UFMS, UFF, UFRJ, USP, Alcalá, Granada, Salamanca e Santiago de Compostela, UNED, de los CEFETs, de la CNTE, de las Editoras Difusión, Edelsa, Escala Educacional, Globo, Moderna, Nova Fronteira, Record, Santillana y SM, de las Embajadas de Brasil en Buenos Aires y Madrid, de los Ministerios de Educación de Uruguay y Colombia y de instituciones como Instituto Cervantes, CELU, FAUBAI, União Latina, CCAA, APAPLE, APEES y Camara Española de Comercio, además de profesores y periodistas.

Los temas tratados en este seminario fueron: el plan de implantación de la lengua española en las escuelas de enseñanza media; presentación del plan de acción SESu para formación docente; parámetros curriculares; formación docente; formación a distancia; entre otros.

Sobre la aplicación de la ley, se observa que cuando se trata de ley, ésta debe ser aplicada y no debe ser discutida. La discusión que se debe hacer es de qué maneras la misma podrá ser aplicada.

No se debe olvidar que el profesor se está formando para formar otras personas, si él no es un profesional preparado, posiblemente no tendremos buenas formaciones. El verdadero profesional siempre se está actualizando para mantenerse preparado para las nuevas tendencias y tecnologías. El Mercosur necesita más que un “portuñol”.

LEGISLACIÓN

⁹ Ministério de Educação

Se puede decir que lengua extranjera siempre tuvo su participación en el aula, no obstante, solamente después de la formulación de la Ley nº 9.394 de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional (LDB), promulgada en 20/12/1996, en su art. 26 §5º, la enseñanza de una lengua extranjera se ha tornado obligatoria en las escuelas, a partir de la 5º serie de la enseñanza Fundamental, teniendo la escuela el deber de adecuar la lengua que mejor se identifique con las necesidades, tanto de la escuela como de sus alumnos, observando las características regionales, históricas y culturales de cada región.

La LDB y los PCN's, incentivan la enseñanza de la LE en las escuelas, así como cualquier otra asignatura del diseño curricular, pero aún existe una deficiencia muy larga y el gobierno no ofrece las mínimas condiciones didáctico - pedagógicas para que sea posible su enseñanza. Para enseñar una lengua extranjera es necesario tener conciencia de la importancia de esa lengua en el contexto educacional, cuales serán los beneficios para los alumnos y cuáles son las dificultades existentes para trabajar con la inserción de la nueva lengua.

METODOLOGIAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

El papel de la lingüística en la enseñanza/aprendizaje de lenguas

Este apartado aspira a un intento de identificar el papel de la lingüística a la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Con el objetivo de comprender que la posible relación se dió entre el desarrollo de la disciplina y la aplicación didáctica a fin de mostrar que el concepto que tenemos de lengua parte del enfoque del "Método".

La lingüística aparece en Europa con Saussure, a inicios del siglo XX, quien propuso el estudio de las formas y de las estructuras del sistema lingüístico, optando por la vía de una ciencia lo más abstracta posible, casi formal, con una abstracción pura. Ya era una idea que transmitía la llamada "Gramática tradicional".

Una lengua culta verdadera, se reduce a un conjunto de reglas (gramática) con una preeminencia de lo escrito. Conforme se nos presenta José Antonio Pérez Gutiérrez (2005) "...la metáfora de considerar a una lengua como ser vivo, que nace, crece, se desarrolla y muere: por ello, conviene intentar hacer perdurar la etapa de mayor esplendor del idioma"¹⁰, pero repasamos una idea de que en el fondo, quienes postulan esta idea de lengua, creen un mecanismo de exclusión puesto que ni todos los hablantes de una determinada lengua conocen tales reglas que la tornan una lengua culta. Este intento de superioridad llega a ser perverso (la creencia de una variedad lingüística superior: la norma culta, "pura"), pues en este sentido termina excluyendo a la gran mayoría de los usuarios de la propia lengua.

Con el triunfo del estructuralismo clásico, los estudios lingüísticos se centraron en el sistema. Los estudios diacrónicos (en el intento de elevar la lingüística al rango de ciencia) dieron lugar a los sincrónicos. La historicidad dio lugar a la sistematicidad y con ello, la enseñanza de lenguas se centrará en la gramática. Fue el triunfo de la lengua como sistema de reglas.

¹⁰ Cuestiones básicas de la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera. Material del Curso de Actualización para profesores de lengua española en Porto Velho – RO.

A finales de los años 60, la idea de *variación lingüística* fue superada con el enfoque estructuralista. Desde luego la lengua variaba geográficamente, pero ahora eso se podrá ver con mayor énfasis en la *Sociolingüística*, pues se puede considerar a la lengua como hecho social. Con ello se empezó a valorar no solo la lengua considerada estándar o culta pero también la que se utiliza en el cotidiano, por la sociedad.

Sin embargo, surgió la *Psicolingüística*, que intentaba comprender los procesos de adquisición de la lengua y cuyos estudios influyeron directamente en la enseñanza, siempre observándose el componente cognitivo. Pero después se ha descubierto que la lengua no está isenta sólo en contextos sociales y cognitivos pero también en contextos situacionales.

La *lingüística de textos* tendrá mucho más suerte que la *pragmática* en la enseñanza de lenguas, pues dio paso al *Análisis de conversación* y al *Análisis del discurso* a los inicios de los años 70, especialmente en los estudios literarios.

Todo esto en el intento de valorar la lengua en contextos de usos naturales y reales. Así, conforme José Antonio Pérez (2005), “...al observar el texto como proceso y no como producto, se integrarán aspectos lingüísticos, sociales y cognitivos en el funcionamiento de la lengua.”.

Métodos

No se debe reducir el concepto de método a las actividades o técnicas a las cuales nos valemos en la práctica. Utilizar una metodología en la clase de idiomas es elegir un determinado camino a la docencia con conciencia, para ello, se puede seguir tres formas:

- Naturaleza y características de la lengua que se está enseñando, junto con las creencias y convicciones respecto a ella, su enseñanza y su aprendizaje;
- Características de los objetivos que se pretenden alcanzar;
- Instrumentos, medios y técnicas de las que nos valemos para alcanzar tales objetivos.

Cada uno de estos tiene un grado de autonomía y otro de interrelación.

El profesor de idiomas no es un lingüista, pero esta es la profesión que le es más afín. Como se nos presenta Aquilino Sánchez: “*Su objetivo no es enseñar algo sobre la lengua sino la lengua en cuanto tal. Pero no debe perderse de vista que el profesor tendrá que enseñar una lengua según el concepto que tenga de ella.*”.

No siempre la enseñanza de lenguas ha sido gramatical. Las lenguas se aprendían mediante la práctica que resultaba del contacto e interacción entre los hablantes de uno u otro idioma. La práctica escrita era minoritaria hasta entrado en el primer milenio y el surgimiento de las gramáticas para codificar el mensaje del hablante.

Método de gramática y traducción

El método de gramática y traducción, también conocido como el método tradicional, siempre ha existido pero sin ser percibido. Se ha considerado, más tarde, como una metodología fundamentada en la gramática.

Los ingredientes que definieron su identidad son:

- La elaboración del currículum sobre la forma de una descripción gramatical de la lengua;

- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas;
- La memorización de listas de vocabularios;
- La presencia de cada lección de los temas de traducción directa e inversa;
- El uso en clase de la lengua materna del alumno.

Cada profesor, sin embargo, los utiliza en dosis muy diferentes y variadas pero estos rasgos son muy importantes en la configuración de una clase. De éste modo, podemos verificar la presencia de la gramática hasta en los manuales y clases que pretenden ajustarse al método directo, al comunicativo o al silencioso. En la clase con un método tradicional el profesor tiene un papel dominante y protagonista. Hay pasividad en el aprendizaje que es no participativo, el aprendizaje es cuantitativo y no crítico y el contenido es seleccionado según criterios gramaticales.

Método directo

El método directo es conocido por la técnica de enseñar con el apoyo de objetos y se basa en hablar. Se va enlazando todo en el discurso, especialmente el vocabulario nuevo, que se hace explícito mediante la contextualización, la pregunta y respuesta, la ayuda de objetos al alcance de la mano o de la mente. El libro difícilmente es usado, sólo hay un manual para el profesor pero éste tiene que conocer muy bien la lengua que se está enseñando, puesto que el profesor sin buen dominio del idioma hablado no sabría qué hacer en clase. El método está basado en las siguientes directrices:

- énfasis en la lengua oral;
- Rechazo total a la traducción;
- Rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma;
- Preminencia de la conversación y técnica de pregunta-respuesta;
- Los profesores debían ser todos nativos del idioma que enseñan.

El profesor es el protagonista, compartiendo una de las características del método tradicional pero la enseñanza es parcialmente abierta porque como la enseñanza es oral, los alumnos la necesitan practicar, en éste sentido, el aprendizaje es participativo y la selección del contenido según criterios situacionales, son no gramaticales. La traducción es terminantemente prohibida, pues según este método, eso dificulta el aprendizaje. Los errores son corregidos de inmediato.

Método comunicativo

En éste método, como el propio nombre se nos presenta, se utiliza la comunicación. La complejidad de la lingüística sólo es observable en el uso de la lengua, no en la formalización teórica abstraída de la realidad.

Tanto el uso lingüístico como el habla tienen un único punto de referencia: el acto de la comunicación mediante un sistema lingüístico concreto

Conforme Aquilino Sánchez (1982), en éste método se puede considerar:

- hay que considerar el lenguaje como algo globalizado, como discurso o como contexto;

- el lenguaje no se presenta, de entrada, como un sistema, sino como un medio que sirve o favorece a la comunicación interpersonal;
- En consecuencia de lo anterior, el lenguaje, mientras se analiza bajo la perspectiva del uso, es eminentemente un instrumento con funcionalidad y también de sentido.

Todavía, es necesario definir previamente:

- Los campos semánticos y áreas temáticas sobre los que versará la comunicación;
- Las situaciones en que ésta se desarrollará;
- Las funciones correctas que se deben realizar;
- Los registros lingüísticos implicados por el uso de tales funciones.

En éstos registros lingüísticos se incluyen estructuras, léxico y un breve recuento de lo que tradicionalmente se había entendido por gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se puede concluir que la metodología comunicativa es la más completa de todas las que la han precedido. Ello implica también que es la más compleja pues no tiene los parámetros tradicionales pero se sirve del método directo, audiovisual y audiolingual para hacer valer a su método.

En este punto de vista el profesor que adopta éste método tiene que conocer bien la lengua que está enseñando, incluso sus cuestiones gramaticales.

La complejidad exige un tratamiento y manejo menos simple y requiere por parte del profesor una mayor profesionalización y esfuerzo.

Lo verdaderamente difícil, en cualquier método que consideremos, es que éste se dé en estado puro.

CONSIDERACIONES FINALES

En el análisis de los datos obtenidos con la investigación¹¹, fue posible concluir que la mayor parte de las dificultades encontradas pueden ser sanadas con métodos eficientes que desarrollen en el estudiante, primeramente, una postura más abierta para aprender una lengua extranjera y para la adquisición de un nuevo sistema de sonidos. En segundo lugar, el método debe llevar al estudiante a adquirir la lengua de uso, ofreciendo posibilidades de comparación entre la lengua estudiada y la lengua *máter* para que despierte en él, el sistema, complejo o simple, de su lengua y de la lengua extranjera, promoviendo así, el interés en estudiarla. Finalmente, el estudio de la lengua extranjera debe proporcionar conocimiento cultural y éste debe ser también comparativo para que el estudiante pueda comprender y valorar mejor su cultura y su mundo y, así, redimensionar el otro “mundo” de aquella lengua que se le está enseñando.

La búsqueda del método ideal para la enseñanza de LE se ha mostrado ineficaz por desconsiderar la diversidad de características inherentes a los diversos autores que participan del cuadro educativo. Hace algunas décadas pudimos observar el intenso cuestionamiento de distintos métodos (directo, audiovisual, audiolingual) por

¹¹ Trabajo monográfico op. cit.

presentaren características excesivamente prescriptivas, imaginando que solo una realidad podría ser considerada en carácter definitivo.

Actualmente, las escuelas de lenguas abordan la comunicación como método conductor del aprendizaje de la LE

No hay un solo método para la enseñanza de la LE, es necesario utilizar varios métodos preexistentes para diversificar la curiosidad del alumno por conocer otras lenguas y hacer que se deje llevar por su emoción, como si fuera un nuevo mundo por descubrir y en el que pueda actuar como sujeto activo de su aprendizaje.

Actualmente, las escuelas particulares que ya tienen su propio material didáctico, buscan adoptar metodologías más direccionadas a la comunicación. Además, adoptan el estructuralismo, pues se cree que éste método ayuda al estudiante a fijar el contenido, facilitando el proceso de aprendizaje.

Hay que concienciarse de que no basta que el alumno memorice la gramática y tenga un extenso vocabulario para dominar una lengua extranjera, hay que saber utilizarla adecuadamente lo que se le está enseñando.

Las escuelas también utilizan textos de muchos géneros: músicas, lecturas, historias. Así, se cree que el estudiante tendrá herramientas suficientes para manejar la lengua adecuadamente y con competencia en los más distintos contextos, además de poder comprender y reflejar sobre la forma de pensar de los nacidos en aquella cultura estudiada.

Además de esos materiales, siguen los PCN's en lo que orientan a trabajar las cuatro habilidades lingüísticas: oír, escuchar, leer y escribir, integrando la gramática y las culturas española y hispanoamericana, sin olvidarse de la cultura brasileña, utilizando el lúdico y temas actuales como un punto de apoyo a las clases (juegos, músicas, amor, sociedad, medios de comunicación, amistad, medio ambiente...) proporcionando de este modo, aprender la lengua española de manera placentera y que, al mismo tiempo, el alumno pueda disfrutar y comprender la lengua extranjera.

Se necesita resaltar que el alumno no puede ser solo un espectador en el aula, su participación en el proceso de aprendizaje le permite comprender y explicar efectos, fenómenos y situaciones. Además de despertar su interés por problemas que hoy alcanzan su país y el mundo en el que vive.

Otros factores determinantes al abordaje más adecuado dependen no solo de la situación de enseñanza sino y principalmente de las concepciones por las cuales cada docente se vincula de manera más efectiva y consciente.

La coherencia entre las creencias, concepciones y teorías seguidas por el profesor y su práctica, es importante para que se pueda llegar a los objetivos propuestos.

En la red pública, aún no hay un material específico elaborado especialmente para la enseñanza del español en las escuelas pero el MEC, después de la firma de la ley 11.161 está organizando algunos materiales ya existentes para ofrecer a las escuelas que ya enseñan el español y sus profesores, desde 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ASSALI, Shirley Maia. *Conjugação de Verbos em Espanhol*. Ática: 1997. 176p.
COSTA, Rosinete Vasconcelos. *A importância da língua espanhola no ensino fundamental de 5º a 8º séries*. Monografía presentada a la Fundación Universidad Federal de Rondonia – UNIR. Porto Velho – RO: 2000.
FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 11º edição. São Paulo, Paz e Terra: 1986;

GONZÁLEZ Hermoso, A. *Gramática de Español*. Madrid: Edelsa, 2000. 271p.
JIMÉNEZ GARCÍA, María de los Ángeles. *Español sin fronteras*. 2º ed. São Paulo: Scipione, 1999. V. 1 – 4;
LAPESA, Rafael. *Historia de la Lengua Española*. 9º. Madrid, Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, 1997;
LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996;
MIGUEL, Lourdes. *Curso de Español Mensajes*. Barcelona: Difusión, 2001. 4p;
MILANI, Ester Maria. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 384p;
MOUTON, Pilar García. *Lenguas e Dialectos de España*. Madrid, Arco Libros, 1996;
MOYANO, Celia. *Diccionario en imágenes*. Madrid: Santillana, 1995. 143p;
PÉREZ, Aquilino Sánchez. *Los métodos em la enseñanza de idiomas: evaluación histórica y análisis didáctico*. España: SGEL, 1997;
PRATES, Luciana Pitwak Machado Silva. *Dificuldades em el aprendizaje de la lengua española*. Monografía presentada a la Fundación Universidad Federal de Rondonia – UNIR, Porto Velho – RO: 2003;
SÁNCHEZ, M. Rios. *Entre nosotros*. Madrid: Segel, 1982;
USHINAHUA, Siló Roman Gutierrez. *Política Linguística em América Latina: un estudio etno-linguístico de la Tribo Karitiana em la visión de un hablante nativo de la lengua española*. Monografía presentada a la Fundación Universidad Federal de Rondonia – UNIR. Porto Velho – RO, 2003.
www.realinstitutoelcano.org/analisis/695.asp

1.11 – LEITURA E ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA: INTERSEÇÃO DE PESQUISAS QUE DISCUTEM O ENSINO/APRENDIZAGEM

Cristina Vergnano Junger – UERJ

1. Introdução:

Nos últimos anos temos observado uma crescente preocupação com o processo leitor entre professores e estudiosos brasileiros, inclusive, no que se refere à sua inserção no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Kleiman, 1996; Moita Lopes, 1996; Silva, 2002; Vergnano-Junger, 2005; Koch, 2005; Coracini, 2005; Melo, 2005; Barzotto, 2005). No entanto, no caso específico da língua espanhola, nossas revisões teóricas indicam ainda um investimento pontual e limitado em pesquisas sobre leitura e ensino do idioma, apesar da importância do processo leitor em nossa sociedade atual e letrada.

Nos últimos 5 anos, não apenas em estudos sob nossa coordenação, mas em trabalhos de orientandos, vimos desenvolvendo um movimento de reflexão sobre diferentes aspectos da leitura no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, com foco na língua espanhola. Tais pesquisas têm-se caracterizado pela conjugação de pressupostos teóricos da leitura sócio-interacional (Kleiman, 1996; Moita Lopes, 1996; Vergnano-Junger, 2005) e da leitura como enunciação (Maingueneau, 1996; Vergnano-Junger, 2001; Daher e Sant'Anna, 2002), pela aplicação de diferentes propostas metodológicas tanto quantitativas como qualitativas e por focar tanto os aspectos ligados aos alunos, quanto aos professores e instituições.

Quando nos referimos à leitura, ou compreensão leitora, podemos encontrar variedade de abordagens teóricas subjacentes ao tema. Mesmo já tendo sido refutada por estudos desde os anos 70 do século XX, ainda é possível encontrar em materiais didáticos, práticas docentes e no imaginário de alunos, professores e pessoas em geral, tratamentos do processo leitor associáveis a uma perspectiva decodificadora (Denyer, 1999). Sob essa ótica, o foco do processamento da informação encontra-se no texto, tomado como fonte dos significados, cuja origem está no autor (Kleiman, 1996). Trata-se de atividades centradas na identificação de dados literais presentes no material lido, na preocupação com a forma, o vocabulário e as regras gramaticais.

O extremo oposto dessa perspectiva, também não nos é alheia. Seguindo um modelo psicolinguístico e transferindo o foco do processo do texto para o leitor, as atividades de leitura passam a caracterizar-se como exercícios de adivinhação. Também usam o texto com pretexto para o desenvolvimento da fala, da escrita e exploração dos conhecimentos enciclopédicos dos leitores (Kleiman 1996; Vergnano Junger, 2005).

Uma ótica interacional (Moita Lopes, 1996) permite a fusão das abordagens anteriores, distribuindo a importância no processamento da informação por esses dois elementos: texto e leitor. Tanto dados do texto, quanto conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais, estratégicos passam a fazer parte da atividade leitora. A interação se observa no nível do intercâmbio entre leitor e autor, mediados pelo texto, e no diálogo entre diferentes textos que se entrecruzam.

Por fim, podemos acrescentar a essas diversas perspectivas teóricas, a contribuição dos estudos enunciativos (Maingueneau, 1996; Orlandi, Eni P., 2001; Daher e Sant'Anna, 2002), que caracterizam a leitura como enunciação. A reconstrução de sentidos nascida da leitura é parte de um processo amplo, que se inicia na produção do texto por seu enunciador e vai-se concluir a cada nova produção de leitura, com seus vários co-enunciadores leitores. Nenhum tem primazia sobre os outros. Múltiplos sentidos são possíveis, porque entram em jogo a inserção sócio-histórica de todos os sujeitos, o tempo e o espaço da enunciação, o diálogo entre os diferentes discursos envolvidos, as especificidades dos gêneros de discurso.

Nossas pesquisas procuram dialogar e estabelecer pontes entre diversas práticas e realidades de leitura nos contextos de ensino-aprendizagem e as perspectivas teórico-metodológicas mais recentes sobre o tema. Neste artigo, propomos uma revisão em linhas gerais de problemas, objetivos, metodologias e resultados desses estudos, inter-relacionando-os e inserindo-os no plano mais amplo das pesquisas voltadas para a questão da leitura no processo de ensino-aprendizagem.

2. Problemas e objetivos motivadores dos estudos:

O contexto do ensino-aprendizagem de E/LE associado ao da compreensão leitora, com base no exposto anteriormente, leva-nos a duas constatações. Por um lado, documentos governamentais, como os PCNs de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e o fascículo da Multieducação sobre línguas estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos (Rio de Janeiro, 2007), e pesquisas de docentes-pesquisadores universitários (VERGNANO-JUNGER, 2001; 2005. Daher e Sant'Anna, 2002. Fernández e Kanashiro, 2006.) apontam para uma valorização e preocupação com o desenvolvimento da compreensão leitora em língua estrangeira, em especial em nosso caso, a espanhola. Por outro, os cursos de formação

universitária de professores de espanhol não costumam favorecer o aperfeiçoamento em leitura (Kiperman e Vergnano-Junger, 2007). Tampouco os materiais didáticos para o ensino de E/LE estimulam o desenvolvimento da compreensão leitora numa perspectiva interacional e/ou discursiva. Costumam limitar-se a enfoques decodificadores do texto e/ou usam-nos como pretexto para o trabalho com outras habilidades lingüísticas, sem considerar, por exemplo, aspectos como a transposição didática de textos originalmente para uso nativo (Guimarães e Vergnano-Junger, 2006).

Esta situação, em certa medida contraditória, motivou toda uma linha de estudos voltados para discutir e estudar exploratoriamente como a leitura vem sendo abordada, desde a formação do professorado de espanhol, até a sua prática efetiva em sala de aula, passando por questões relacionadas aos materiais, aspectos metodológicos e atividade discente. Os problemas norteadores das diferentes pesquisas tem sido:

- a) Que perfis de leitor são trabalhados e desenvolvidos ao longo da formação docente, considerando que estes professores serão multiplicadores de leitores proficientes em seu trabalho?
- b) Como os professores entendem a leitura e conduzem sua prática docente?
- c) Como se podem caracterizar materiais e atividades com relação às suas propostas de compreensão leitora?
- d) Que aspectos caracterizam a prática leitora em língua estrangeira de alunos de espanhol em diferentes níveis?

Quanto aos objetivos gerais estabelecidos como metas dos estudos, temos:

- a) Discutir a inserção da leitura no âmbito da formação universitária de professores de espanhol;
- b) Analisar concepções e práticas leitoras de professores e alunos de língua espanhola em diferentes circunstâncias de ensino-aprendizagem do idioma;
- c) Caracterizar processos e recursos leitores na situação de ensino-aprendizagem de E/LE.

Para responder a essas questões e alcançar os objetivos traçados, atuamos em duas realidades de investigação: (a) as pesquisas que vêm sendo propostas e levadas a cabo por nós pessoalmente, algumas delas com apoio de bolsas de pesquisa da universidade ou auxílio de agências de fomento¹² e (b) os estudos desenvolvidos por alunos de graduação e pós-graduação, sob nossa orientação. Como fruto desses trabalhos, obtivemos publicações em anais de congressos, periódicos ou capítulos de coletâneas, bem como promovemos divulgação de resultados em diferentes eventos e cursos.

3. Por uma organização temática e metodológica dos estudos sobre leitura e ensino de espanhol:

3.1. As pesquisas de base:

As pesquisas que consideramos de base, em torno das quais se organizam todas as demais que são objeto deste artigo, são aquelas que estiveram ou estão sob nossa coordenação. A primeira delas, *Leitura e ensino de E/LE: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa*, originou-se a partir de nossa pesquisa de doutorado (2002), como

¹² As bolsas em questão são do programa PROCIÊNCIA da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde 2003 e o auxílio refere-se ao Edital Universal 2004 do CNPq.

uma ampliação tanto de campo de estudo, quanto de sujeitos informantes e um aperfeiçoamento da proposta metodológica. Desenvolveu-se entre 2003 e 2006, com apoio da bolsa PROCIÊNCIA da UERJ. Seu objetivo geral era refletir sobre o papel do ensino da leitura no contexto da formação dos profissionais graduados em espanhol, objetivando uma discussão sobre a implementação e desenvolvimento dessa atividade no curso de graduação em Português-Espanhol em nossa universidade, bem como o intercâmbio de experiências entre as instituições e profissionais de Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro nessa área.

Para viabilizá-lo, procedemos, inicialmente, ao levantamento dos cursos de Português-Espanhol (ou exclusivamente Espanhol) oferecidos por instituições de ensino superior (IES) do Rio de Janeiro, seus professores e programas. Definimos que convidaríamos a participar do estudo, na qualidade de informantes, toda a população de docentes universitários de língua espanhola e prática de ensino de espanhol dessas instituições – um total de 58, distribuídos entre 15 IES no ano de 2005. Para a coleta de dados, elaboramos um questionário objetivo, que sondava os conceitos teóricos sobre leitura e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), além de detalhes sobre a prática de ensino de E/LE e de compreensão leitora desses docentes, utilizando uma escala de Likert para medir seu grau de aceitação sobre uma série de assertivas relacionadas aos temas em questão, indo de 1 a 5, ou seja, totalmente negativo a totalmente positivo (Vergnano-Junger, 2004; 2007).

A segunda dessas pesquisas de base, ainda em andamento, iniciou-se, no final de 2006, com foco na leitura em língua espanhola e ensino à distância (EAD) – *Educação à distância e formação continuada de professores de espanhol: a questão da compreensão leitora*. Originalmente, seus objetivos gerais eram: (a) Discutir a inserção da leitura e seus modos de produção no contexto da EAD para a formação continuada de professores de E/LE e (b) Refletir sobre as especificidades do processo leitor em ambiente virtual: as questões do suporte, dos gêneros, da construção de sentidos e de caminhos de leitura. No entanto, essa orientação vem sofrendo adaptações que concentraram seu foco no segundo objetivo, enfatizando a relação entre leitura em E/LE e novas tecnologias da informação e comunicação. Isso ocorre devido à revisão bibliográfica, discussões de nossa equipe e observações de atividades práticas com leitura mediada por computadores. Sendo assim, procuramos, agora, observar o processo leitor, as estratégias empregadas, dificuldades e propostas de solução nas leituras de estudantes e professores de espanhol como língua estrangeira em contextos comunicativos mediados por computador, entre outros motivos, por entender que a exploração dessa nova situação de interação com textos virtuais é um importante objeto de questionamento num momento de transição nas relações de leitura e escrita no homem urbano moderno.

Atualmente, encontramos-nos em fase de elaboração de questionários de sondagem de crenças sobre leitura e domínio do uso de computadores e Internet que serão apresentados a nossos futuros informantes. Também estamos compondo protocolos de acompanhamento do processo leitor, a fim de caracterizar e discutir como esses sujeitos se aproximam, processam e atribuem sentidos aos textos lidos quando utilizam a Internet como fonte. Nesta pesquisa, atuam diretamente como assistentes os bolsistas de iniciação científica que utilizam essa experiência para produzir seus próprios artigos e apresentações em eventos acadêmicos.

3.2. As pesquisas correlacionadas:

Consideramos pesquisas correlacionadas aquelas nas quais participamos como orientadora e que guardam relação direta, indireta ou complementar com as temáticas desenvolvidas em nossas próprias investigações. Elas estão distribuídas em quatro níveis: graduação (pesquisas de iniciação científica e de trabalhos de final de curso), especialização (trabalhos finais), mestrado (dissertações) e doutorado (teses em andamento), neste último

caso, ligam-se ao nosso trabalho apenas indiretamente, como co-orientações, por conta de sua vinculação com a análise de aspectos do processo leitor.

Em termos de temas, podemos agrupá-las em quatro blocos de estudos: (a) relacionados à formação docente; (b) sobre a prática docente; (c) sobre recursos e aspectos metodológicos utilizados no ensino de E/LE, com foco na leitura; (d) voltados para a discussão do processo leitor e atividade discente.

Quanto aos seus objetivos gerais, podemos organizá-los sinteticamente em uma listagem que contempla, de forma geral, o conjunto das pesquisas, em função de sua coincidência temática, metodológica e/ou teórica:

- a) Caracterizar perfis leitores, de crenças sobre leitura e sobre o trabalho com compreensão leitora;
- b) Descrever procedimentos leitores em situações de leitura impressa ou virtual;
- c) Analisar procedimentos de transposição didática de materiais para leitura;
- d) Discutir a inserção da leitura no processo de ensino-aprendizagem de espanhol em diferentes níveis de escolaridade, seu planejamento, escolha de materiais e metodologias, a base teórica subjacente ao trabalho e suas implicações.

Sob o ponto de vista metodológico, assim como ocorreu nas pesquisas de base, todos os estudos optaram por uma abordagem mais qualitativa de análise, inclusive em função de serem, em sua maioria estudos de caso, documentais ou de pesquisa-ação. Quando foi utilizada uma abordagem quantitativa, esta serviu de apoio à abordagem qualitativa utilizada posteriormente, limitando-se à contagem de elementos em números absolutos ou a aspectos de estatística descritiva.

Nos casos dos estudos documentais, foram (ou estão sendo) analisados *sites*, livros didáticos, coletâneas de materiais produzidos ou compilados pelos professores e programas institucionais de cursos de espanhol. Neles, procura-se discutir os princípios subjacentes para o desenvolvimento da compreensão leitora e os efeitos da didatização dos textos selecionados.

Nas pesquisas que incluem sujeitos informantes, as coletas de dados lançaram mão de entrevistas, questionários com perguntas abertas e fechadas, diários de observação do pesquisador, gravações de aulas. Seu caráter varia, de acordo com a proposta do estudo, entre etnográfico observacional, naqueles em que os pesquisadores assistiram a aulas e atividades didático-pedagógicas, e exploratório experimental, nos quais incluímos tanto as pesquisas-ação, quanto as atividades elaboradas propositalmente pelos pesquisadores para coleta e análise.

4. Considerações finais:

Nossas pesquisas apóiam-se na valorização da leitura como habilidade ativa, interativa e discursiva, no âmbito do ensino-aprendizagem de E/LE. Discutem a relevância da formação inicial e continuada do professor para favorecer o desenvolvimento de leitores e formadores de leitores proficientes e a importância de um trabalho sistemático com leitura nos diferentes níveis de escolaridade.

Os trabalhos aqui apresentados geram espaço para variados estudos na área, em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Entre eles, destacamos a atenção a temas relacionados aos recursos e procedimentos metodológicos e às reflexões sobre procedimento leitor e atividade dos alunos.

Quanto aos resultados, todos esses estudos vêm confirmando a complexidade do processo leitor e indicando que convive, na prática docente e nas propostas institucionais, uma heterogeneidade tanto conceitual quanto no trato e desenvolvimento da leitura. Apesar de sua importância no mundo urbano e moderno, a leitura em língua espanhola ainda não ocupa um lugar de destaque equivalente ao de outras habilidades lingüísticas, embora seu interesse esteja crescendo. Em termos cotidianos, na atividade escolar se tende a incluir os textos e sua leitura como elementos de motivação para outras atividades – conversação, redação e estudos gramaticais, de vocabulário e/ou culturais. Tampouco há uma preocupação consciente com os efeitos que a transposição de materiais de uso corrente entre os nativos de espanhol para situações de ensino-aprendizagem causam ao processo leitor.

Quando consideramos os aspectos relacionados à leitura moderada por computador e Internet, observamos que se trata de um campo em construção, no qual os conceitos e práticas estão ainda definindo-se. Nesse sentido, podemos perceber que padrões e preocupações típicas das leituras de fontes impressas manifestam-se nas atividades, escolhas de recursos e processos de avaliação. Também fica patente que as limitações técnicas afetam a leitura e merecem atenção durante a formação de leitores. De qualquer maneira, há aspectos que são comuns, em termos cognitivos, aos processos leitores em papel impresso e em mídia virtual, o que pode facilitar essa transição.

Acreditamos que a leitura vem ganhando espaço nas pesquisas em espanhol como língua estrangeira, atendendo não só à demanda por sua inclusão na formação escolar básica, mas à compreensão da relevância que ocupa para a construção de conhecimentos e reflexão sobre o mundo. Este artigo, portanto, cumpre, em nossa avaliação, seu papel de contribuir à difusão desse contexto, fornecendo uma fonte de investigação bibliográfica adicional para futuros estudos relacionados ao tema.

REFERÊNCIAS

- BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- BRASIL. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEB, 2006.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós)modernidade. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- DAHER, Maria del Carmen. SANT'ANNA, Vera Lucia de A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Hispanista*, vol. III, n. 11, oct./nov./dic. 2002. [Internet] <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm> [Capturado em 16 de Ago. de 2005]
- DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela S. Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. *Educação e Pesquisa*. vol.32 No.2, São Paulo May/Aug. 2006.
- GUIMARÃES, Mônica de Castro; VERGNANO-JUNGER, Cristina de S. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. In: 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2007, Rio de Janeiro. Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas - Hispanismo 2006: Ensino de Línguas. Rio de Janeiro : UERJ/CNPq/ABH, 2006

KIPERMAN, Samara Lussac; VERGNANO-JUNGER, Cristina de S. Leitura: uma análise das ementas dos cursos de Letras. In: XIII Congresso da ASSEL-Rio, 2007, Niterói. XIII Congresso da ASSEL-Rio Linguagens para o terceiro milênio. Campos : Assel Rio, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas : Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MELO, Marcia Helena de. *Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira. Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Um modelo interacional de leitura. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas : Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto; formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

SILVA, Célia Esteves da. *O processo de compreensão leitora na língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Reflexiones sobre lectura, enunciación y LE. In: TROUCHE, André Luiz G. REIS, Livia de Freitas. *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España / Associação Brasileira de Hispanistas, 2001.

_____. Quantitativo e qualitativo: um caminho para reflexões sobre o fazer do professor. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XIII, p. 1-8, 2004.

_____. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. *Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora; Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasília: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España, 2005.

_____. Crenças e produção docentes: um estudo sobre a leitura em graduações de espanhol no Rio de Janeiro. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas: Ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPq, 2007.

1.12 - UNA EXPERIENCIA AMBIENTAL EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: PROYECTO NATURALEZA AMENAZADA.

Fernanda Peçanha Carvalho /Col. Padre Machado/Col. Frei Orlando

Calentamiento global, despilfarro del agua, contaminación del aire y de las aguas, expoliación de aves y nidos, deforestación, la basura y el reciclaje, así como otros problemas ambientales, nunca fueron tan discutidos en diferentes espacios del saber alrededor del mundo. Y, con el objetivo de ampliar y fortalecer la consciencia sobre las discusiones ambientales, estimular la observación y preservación del medio ambiente, incentivar la lectura y escritura de textos en lengua extranjera, involucrar la comunidad escolar en las discusiones ambientales, como también promover una cultura de defensa del planeta; el proyecto *Naturaleza amenazada* propone una reflexión acerca de los problemas ambientales actuales y de las actitudes ambientalmente incorrectas practicadas por toda la sociedad.

Por ser el medio ambiente un tema transversal, el proyecto buscó involucrar otras materias, como geografía, matemáticas y portugués; sin embargo algunas actividades desarrolladas por la asignatura *Lengua Española*, que fue el eje central del trabajo fueron:

- Tarea 01 - Investigación bibliográfica en internet;
- Tarea 2 – Canción: *Cuando los ángeles lloran* - Audición, interpretación y presentación;
- Tarea 3 - Libro *Naturaleza Amenazada*, de Ana Isabel Briones;
- Tarea 4 - Producción de Carteles;
- Tarea 5 - Excursión a la Estación Ecológica de UFMG y al Centro Deportivo Universitario de UFMG;
- Tarea 6 - Producción y presentación del Telediario Ambiental 2050;
- Tarea 7 - *Clipblog* – Registro del trabajo;
- Tarea 8 - Encuentro con la comunidad – Muestra del Proyecto.

La propuesta metodológica empleada en la aplicación de las tareas está basada en las orientaciones de los *Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Extranjera*, de 5° a 8° grado y también en el enfoque sobre enseñanza de destrezas del libro *Profesor en acción*, volumen 3.

Este artículo presentará un resumen del proyecto pedagógico *Naturaleza Amenazada*, desarrollado en tres escuelas de enseñanza privada, Sistema Piaget de Ensino, Colegio Frei Orlando y Colegio Padre Machado, ubicadas en Belo Horizonte, Minas Gerais. El proyecto fue hecho con alumnos del sexto grado de la enseñanza fundamental y el tiempo medio fue de un semestre, o sea, veinte clases de 50 minutos para la realización de las tareas propuestas.

Debido al carácter compendioso del artículo, no será posible detallar todas las ocho etapas del proyecto, presentaré acá la descripción de las tareas 2,3,5 y 6 , tomando como base la tipología de los *PCNs* y el enfoque sobre enseñanza de destrezas del libro *Profesor en acción*, volumen 3.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

TAREA 2 – *Cuando los ángeles lloran* - Audición, interpretación y presentación.

Objetivos específicos:

- Ampliar el conocimiento histórico sobre la lucha de un gran líder ambiental brasileño: Chico Mendes.
- Explicar a los alumnos como algunos hechos históricos del pasado (muerte, lucha y éxitos de Chico Mendes) están involucrados con hechos ambientales del presente (el énfasis a la preservación ambiental en la Amazonía);
- Aumentar el conocimiento de los aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua española;
- Desarrollar la capacidad de comprensión global de un mensaje oral.

Insumos:

Para la realización de la comprensión lectora, los insumos empleados serán: audio de la canción *Cuando los ángeles lloran*, del grupo de cantantes mexicanos Maná y datos sobre la vida de Chico Mendes.

Actividad:

1. Pre-audición

En casa investigar sobre Chico Mendes. Buscar informaciones sobre su vida, su lucha, proyectos y realizaciones. En la sala realizar una puesta en común con las informaciones encontradas y registrar en la pizarra el vocabulario que apareció en los textos y que también está relacionado a la canción, como por ejemplo: *Amazonía, policía, árbol, defensor, muerte, asesino y selva.*

El objetivo es familiarizar al alumno con el tema de la canción para favorecer el desarrollo de la comprensión auditiva.

1.1 Fijación clara de la actividad y objetivo

Con el modelo de la actividad de predicción en manos, rellenar los huecos basándose en el vocabulario ya estudiado.

1.2 Audición general.

1.3 Audición de respuesta a la actividad.

1.4 Audición de comprobación de la tarea.

2.0 Post-audición

A continuación será hecha una actividad de comprensión lectora y expresión escrita.

Actividad de comprensión lectora: Cada estrofa de la canción deberá ser interpretada por escrito e ilustrada con dibujos.

Actividad de expresión escrita: Cantar la canción y ensayar una performance para el encuentro con la comunidad.

Meta: *Comprender la historia de Chico Mendes y su relación con el medio ambiente.*

TAREA 3 - Libro *Naturaleza Amenazada*

Objetivos específicos:

- Incentivar la lectura en lengua extranjera;
 - Promover una cultura de defensa del planeta;
- Aumentar el interés de los alumnos por la literatura hispanoamericana;
 - Ampliar el vocabulario relacionado al tema.

Insumo: Libro *Naturaleza Amenazada* - Autora: Ana Isabel Briones

Editorial: Santillana - Colección Lecturas Modernas.

Actividad:

1.0 Pre-lectura

En sala hacer una puesta en común sobre las mejores excursiones ya hechas por cada alumno y oír relatos de diferentes experiencias de viajes con la familia o amigos.

1.2 Lectura

Leer con el grupo el primer capítulo y orientar como hacer la lectura de todo el libro, en casa o en la biblioteca, por dos veces como mínimo: la primera para la comprensión global del mensaje y la segunda para retener datos específicos.

1.3 Tercera lectura y realización de la actividad

Cada grupo de tres alumnos debe hacer comentarios sobre el contenido leído en el libro.

Consultando al libro *Naturaleza Amenazada* y al diccionario contestar a las cuestiones propuestas sobre aspectos formales, tales como deducción de vocabulario, interpretación y estructuras gramaticales.

2.0 Post-lectura

Organizar y producir, en grupo de cinco o seis alumnos, una presentación teatral de un capítulo del libro. Los grupos deben adaptar el texto original para el género dramático, utilizando la puntuación adecuada y desarrollando la capacidad de síntesis. El teatro debe ser presentado para el grupo bien como para otros invitados de la escuela.

Meta: Lectura y comprensión del mensaje del libro *Naturaleza Amenazada*.

TAREA 5 - Excursión a la Estación Ecológica de UFMG y al Centro Deportivo Universitario de la UFMG

Objetivos específicos:

- Estimular la observación y preservación del medio ambiente;
- Cambiar las actitudes diarias ambientalmente incorrectas;
- Proponer una reflexión acerca de los problemas ambientales actuales y de las actitudes ambientalmente incorrectas practicadas por toda la sociedad.
- Promover una cultura de defensa del planeta;

Insumo: Estación Ecológica de UFMG que es un área de catorce hectáreas de mata atlántica y cerrado ubicada en la Universidad Federal de Minas Gerais, en el campus Pampulha, en Belo Horizonte y también al Centro Deportivo Universitario perteneciente a la misma institución de enseñanza superior.

Actividad:

Descripción de las actividades desarrolladas en la Estación Ecológica de UFMG.

1. Trilla ecológica interpretativa ⇒ Los alumnos hicieron un recorrido de una hora y treinta minutos observando e interpretando la alta biodiversidad, tales como árboles nativos y exóticos, la vegetación, fauna del cerrado y mata atlántica como también conocieron a una estación meteorológica.
2. Taller de energía ⇒ Es una actividad pedagógica planificada por la estación que consiste en presentar a los alumnos los impactos ambientales de un consumo desordenado de energía y estimula la observación de una maqueta de una casa que muestra la cantidad de energía consumida en cada habitación.
3. Taller de agua ⇒ En esta actividad los estudiantes conocen mejor los problemas relacionados a la contaminación del agua, como ahorrar este bien tan precioso y también a reutilizar el agua.

Descripción de las actividades desarrolladas en el Centro Deportivo Universitario de la UFMG

1. Observación del club ⇒ Al llegar los alumnos hacen un recorrido por las instalaciones deportivas y tienen la oportunidad de mirar la vegetación y belleza del espacio.
2. Actividades deportivas ⇒ Tras conocer el espacio los estudiantes pueden practicar actividades deportivas como fútbol, balonvolea, tenis de mesa, natación, gimnasia y otros.

Meta: Acercar los alumnos a la naturaleza y concienciarlos sobre la importancia de la preservación ambiental.

TAREA 6 - Telediario Ambiental 2050

Objetivos específicos:

- Comprender que la lectura, la capacidad de expresión y argumentación son elementos importantes para ejercer la ciudadanía;

- Promover una cultura de defensa del planeta;
- Incentivar la lectura en lengua extranjera y también en lengua portuguesa;
- Incentivar la escritura de pequeños textos en español;
- Establecer relaciones entre textos en la lengua materna y lengua extranjera.

Insumo: Conocimiento del mundo sobre los problemas ambientales

Actividad:

1.0 Pre-actividad

Ver al documental *Una Verdad Inconveniente* (*An Inconvenient Truth*), la cinta, ganadora del Premio Oscar 2007 como mejor documental, del director Davis Guggenheim, y cuyo protagonista es el ex vicepresidente de Estados Unidos, Al Gore. El objetivo es activar ideas y ofrecer una muestra semejante a la que será producida posteriormente.

1.2 Fijación de la tarea

Orientar sobre el género textual reportaje de hechos y documental, cuáles serán las posibilidades de introducción, información y conclusión del texto.

1.3 Tarea de escritura

Composición individual de un reportaje pequeño sobre la consecuencia o un problema ambiental en el año 2050.

1.4 Presentación de la composición

Hacer una puesta en común de los reportajes para que todos comenten sobre el texto, el profesor haga las correcciones y valore lo aprendido y los errores cometidos.

2.0 Post-escritura

Orientar los estudiantes en la selección de los reportajes para la estructuración y presentación del Telediario Ambiental 2050.

Meta: Producir y presentar el Telediario Ambiental 2050.

CONCLUSIÓN

Este artículo deseó mostrar una experiencia práctica con proyecto pedagógico en las clases de español en escuelas regulares, teniendo como tema central el medio ambiente, articulado a la lingüística aplicada a las destrezas comunicativas.

Es importante observar que el trabajo con proyectos en la enseñanza del español como lengua extranjera amplía las dimensiones escolares y promueve el interés y participación de los alumnos en todas las etapas.

Tras la realización de todas las tareas del proyecto, organizamos un encuentro con muestras de trabajo para compartir con la comunidad las experiencias vividas por los alumnos y profesores. En él fueron hechas presentaciones por medio de músicas, talleres con la participación de los padres, presentación del telediario ambiental, proyección del *clipblog* y otras.

Hay que recordar que el proyecto no estará finalizado con el encuentro; esta es una etapa. El trabajo tiene objetivos a largo plazo. Serán desarrolladas otras actividades como: producción de un libro sobre los animales en extinción, taller de reciclaje de papel y la publicación de una revista ambiental.

Por lo expuesto, es muchísimo gratificante verificar que a través la metodología de proyectos volcada a la enseñanza del español, fue posible hacer hincapié en la importancia del cambio de mentalidad ambiental actual, estimular la participación de la familia en la vida escolar de los hijos, promover la lectura y otras habilidades, como también una cultura de defensa del planeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Vanessa.; MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. 9. ed. Porto Alegre: Editora Instituto Padre Réus, 2003. 229 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- GIOVANNINI, Arno.; *et al.* Profesor em acción 3: destrezas. In: GIOVANNINI, Arno. *Colección Investigación Didáctica*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1996. v. 3. 94 p.
- SEDYCIAS, João (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 224 p.
- TORREGO, Leonardo Gómez. Gramática didáctica del español. 8 ed. Madrid: Ediciones SM, 2002. 543 p.

1.13 - UNA CUESTIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO: ¿QUÉ HACER CON LAS PALABRAS MALSONANTES?

Prof. Ms. Cláudia Paulino de Lanis - UESC

La comunicación en una lengua conlleva dos lenguajes: el culto y el coloquial. Éste se hace presente en el discurso escrito y hablado, es decir, en libros, en la tele, en el cine, en los viajes y en la vida real. Esto nos señala que el *lenguaje coloquial* está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y requiere investigaciones bajo la óptica de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE.

Se puede afirmar, *grosso modo*, que la enseñanza del vocabulario pasa a ser primordial para el aprendizaje de una lengua extranjera, si se piensa en competencia comunicativa, lo que presupone por parte del aprendiz un dominio vocabular rico para saber manejarse con hablantes de lengua meta. El vocabulario es un componente importante en la enseñanza de las reglas sintácticas y morfológicas y es totalmente imprescindible para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua.

Para una enseñanza eficaz del vocabulario, el profesor tendrá que programarlo, organizarlo y secuenciarlo. Conocer el vocabulario, como afirma Giovanni (1996, p. 45), significa dominar palabras específicas como sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones, etc. La enseñanza del vocabulario proporciona al aprendiz una ampliación de su competencia discursiva.

Nuestro interés con este trabajo es observar el uso coloquial de la lengua española dentro de libro *Manolito Gafotas* (de Elvira Lindo), destacando los usos vulgares de la lengua en la comunicación de uso coloquial.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, trabajar con un texto literario que muestra modelos de conversación coloquial presenta varias ventajas, como ayudar a fijar estructuras, asimilar funciones comunicativas, aumentar la capacidad de entender significados e inferir sentidos y usos, entender con más facilidad aspectos semánticos

tales como el doble sentido, la ironía, la metáfora, etc., además de facilitar un aprendizaje crítico, reflexivo.

Cervero (2000, p. 97) afirma que “cuantas más palabras se saben, más fácil resulta aprender otras, porque se pueden relacionar con las ya aprendidas, y que cuanto más organizado está el vocabulario, más fácil resulta memorizar las palabras nuevas”. Cuando el alumno ya tiene el determinado dominio de un vocabulario básico para su nivel ya se pueden ir introduciendo palabras, expresiones o estructuras nuevas, llevándole a un mayor desarrollo. Por supuesto, tenemos que determinar la cantidad de vocabulario nuevo que se expone en cada clase para no regresar a las conocidas listas de vocabulario de métodos antiguos y, también, organizarlo dentro de un campo semántico que facilite su adquisición.

Izquierdo (2004, p. 487), en su estudio sobre el vocabulario, afirma que “el conocimiento de un cierto número de fórmulas rutinarias estereotipadas es indispensable en la comunicación cotidiana para expresar significados pragmáticos o funcionales”. Agregar a este número de fórmulas las expresiones coloquiales más usuales en este contexto nos parece fundamental para una efectiva comunicación. Para la comunicación, por tanto, la enseñanza de vocabulario constituye un elemento clave.

Para lograr éxito en la enseñanza del vocabulario, además de todo lo dicho, es importante, también, reflexionar sobre las características de cada grupo de estudiantes: su edad, su motivación, su lengua materna, el conocimiento que tienen de otras lenguas extranjeras, así como su entorno sociolingüístico, su contexto de aprendizaje, el tiempo que dedican al aprendizaje de la lengua que estudian, etc.

Para Miranda (1992, p. 15), el español coloquial constituye “el conjunto de los usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana”.

Vigara Tauste (1987, p. 12) define la lengua coloquial como la manifestación oral hecha con intención de expresión-comunicación. Esa manifestación es el más habitual y frecuente medio de comunicación humano. Está, en primer lugar, condicionado por los interlocutores según su edad, sexo, jerarquía social, etc.

Una de las características del lenguaje coloquial es la expresividad. A partir de ella se determina el léxico utilizado, las variantes morfológicas y la estructura sintáctica de la frase. Dámaso Alonso, en el prólogo del libro *El Español Coloquial*, de Beinhauer (1958) se refiere al lenguaje coloquial como “un extraordinario mecanismo que llevamos dentro, fino en la captación de los matices, rápido y certero en las reacciones, y con facilidad refleja el carácter de los hombres de España”. Por eso, trabajar el lenguaje coloquial implica trabajar la cultura, el carácter del nativo.

Estamos de acuerdo con Marco (2006, p. 03) cuando afirma que “la enseñanza de los registros distintos de una lengua amplía la capacidad de expresión y comprensión oral en los diversos ámbitos de la vida. Su uso está determinado por la situación, por las circunstancias de la comunicación. No es dominio de una clase social, sino que caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua”.

El registro informal refleja no solamente un sistema de expresión más simplificado con respecto al registro formal, sino la continuación y el desarrollo del modo pragmático de la comunicación. Además de ser oral y de que pueda reflejarse o manifestarse en el texto escrito, está marcado con rasgos como el de la cotidianidad, la informalidad y la espontaneidad, entendido este último como ausencia de planificación. Aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación donde aparece como uso más auténtico del lenguaje.

El vocabulario coloquial corresponde a léxicos relacionados con el uso corriente, es activo, o sea, lo conocemos y utilizamos en nuestra comunicación cotidiana, de forma oral o escrita. Son neologismos originarios de jergas y palabras malsonantes o groseras de tradición y cada vez más extendidos. A partir de la enseñanza del vocabulario coloquial, evitaríamos la sensación de desorientación de los alumnos en situaciones reales de comunicación.

El registro coloquial es utilizado por todos los hablantes de todas las clases sociales, en varias situaciones del cotidiano; su presencia constante en los medios de comunicación debería llevarnos a apreciar dicha modalidad y a seleccionar algunas de sus unidades léxicas más frecuentes, pues, constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el aprendizaje de lenguas. Sin embargo su incorporación al aula suscita divergentes opiniones.

El registro informal presente en *Manolito Gafotas* se caracteriza por la relación social íntima, la interacción familiar o cotidiana, la finalidad interpersonal. La relevancia de la modalidad discursiva que nos interesa en este trabajo está en almacenar un conjunto de rasgos comunicativos propios de una lengua y de su cultura interaccional.

A partir de la lectura del libro citado, el profesor indica a los estudiantes el tipo de registro al que el vocabulario se vincula, señala los parámetros situacionales en los que se enmarca, además de destacar que no será lo mismo hablar a un interlocutor desconocido que a un conocido. Marco (2006, p. 05) afirma que un “modo concreto y eficaz de introducir los parámetros situacionales en nuestras clases de lengua es trabajar a partir de conversaciones coloquiales”.

Nivelar la lengua, principalmente, lenguas próximas, como el español y el portugués, puede ser un error, pues el alumno enseguida tendrá que enfrentarse con las unidades censuradas en la vida real y no tendrá condiciones de comprender la situación o no sabrá como reaccionar.

Las siguientes palabras de Beinhauer (1958), destacan la importancia del conocimiento del habla coloquial:

(...) no me recato en afirmar que quien no está debidamente familiarizado con el lenguaje coloquial, tampoco puede dominar realmente la lengua escrita. Podrá si acaso, a fuerza de estudiar gramática, llegar a expresarse con alguna corrección, pero esto no equivale, ni mucho menos, a lo que yo entiendo por dominio verdadero del idioma. Y es que el *a r t e* -insisto en el vocablo- de manejar bien una lengua, no se desenvuelve bien en los *eriales* de lo puramente teórico -por lo demás, también necesario, ¡qué duda cabe!-, pues rebasa con mucho los límites de lo meramente captable y registrable por la inteligencia y la memoria.” (Beinhauer, 1958, p. 9-10)

La lengua vulgar es, según Lázaro (*apud* Tauste, 1987, p.15), lengua coloquial o conversacional. En este estudio, partiremos de la definición de Lázaro (*op cit*), porque nos parece que lo vulgar está presente en todas las conversaciones, cultas o no, diferenciado por el contexto comunicativo.

En el uso coloquial de la lengua española, aparecen muy a menudo las exclamaciones groseras que emplean nombres y verbos malsonantes u obscenos. Entre los vocablos más conocidos y más utilizados en todas las clases de la sociedad, cita Souza (2007, p. 01): *coño*, *cojones* y *joder*.

El profesor debe explicar a sus alumnos cuándo, con quién y dónde se puede utilizarlas y, además, mostrar la diferencia entre lo que puede sonar mal en otra cultura aunque en la del alumno no suene. Al partir de este punto de vista, el profesor estará

trabajando la cultura, el léxico y la pragmática y, consecuentemente, el aprendizaje será más motivador.

Según Miranda (1992), estas expresiones presentan gran riqueza en español, y, normalmente, suelen ser utilizadas para impresionar. Expresiones injuriosas o insultos son utilizados en diversas situaciones, como por ejemplo, pueden ser referidos a rasgos físicos, personales, referidos a personas que son tontas o que se comportan como tales, para desear maldición y para blasfemar.

El buen nivel pragmático nos ayudará a especificar cuál vocablo o expresión usar en cada situación. Hay un rechazo con respecto a la enseñanza de expresiones malsonantes, sin embargo, ese tipo de vocabulario debe formar parte de la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que está agregado al coloquio cotidiano de cualquier hablante. Es importante subrayar que el profesor de español debe plantearse una pregunta: ¿cómo enseñar el vocabulario coloquial? Enseguida, debe preguntarse: ¿qué vocabulario hay que enseñar?

A partir de la enseñanza de vocabulario, sin prejuicio lingüístico, podríamos evitar el uso y la comprensión inadecuados de determinados vocabularios y, consecuentemente, evitar futuras confusiones, además de estimular al aprendiz a reflexionar sobre las situaciones en las que se usan tal registro. Lo ideal es que los alumnos perciban que el vocabulario coloquial se puede utilizar con personas íntimas o conocidas con las que se tenga confianza, ya que podríamos resultar ridículos o groseros si tenemos una situación distinta a esa. Incluso, se podría generar una situación difícil para los interlocutores.

Sugeriremos algunas actividades de lectura y de vocabulario, a partir del registro coloquial, para la enseñanza del español como lengua extranjera a brasileños. Esas actividades serán divididas, respectivamente, en seis etapas.

La primera parte del trabajo consiste en que el profesor haya solicitado la lectura del libro al principio del curso. Se dividirá en grupos para que cada uno presente oralmente un capítulo del libro destacando lo que le haya llamado la atención en esta parte.

Lo más importante para la realización de las actividades es que los alumnos estén estimulados, motivados para desarrollar los ejercicios. Además de aprender vocabulario, desarrollará también la gramática, la cultura y las destrezas de la lengua.

En la segunda parte que será en una fecha establecida por el profesor y por los alumnos se comentará sobre la autora, sobre el título, sobre los personajes y sus características y hábitos, sobre los temas presentes en la obra etc.

Luego los grupos presentarán oralmente un resumen del capítulo. Si el nivel lo permite, se discutirán algunos temas como: el sexismo durante la niñez, la maldad de la madre, la ausencia del padre en la educación de los hijos etc.

En la tercera parte, los alumnos destacarán las palabras y/o expresiones que hayan buscado en casa. Después, el profesor escribe en tarjetas algunas palabras y en otras los significados, como en un juego de barajas. Se dividirá en grupos y ganará el que logre mayor cantidad de pares correctos de barajas.

Para finalizar y como una pos-actividad, los aprendices escribirán un texto dialogado donde tendrán que utilizar las palabras nuevas y, enseguida, lo escenificarán para todos.

A título de ilustración del uso del lenguaje coloquial, el profesor puede proponer a los estudiantes una actividad de expresión oral en la que utilicen *jo* (p.20), que según el diccionario de la Real Academia significa: 1. interj. coloq. eufem. U. para expresar irritación, enfado, asombro, etc y *joé* (p.23) que no consta en el diccionario citado, pero tiene el mismo significado de *jo*. Al hacer el uso adecuado en contextos

reales, eso demostrará por parte de los aprendientes adquisición vocabular de términos coloquiales, lo que hace parte del proceso aprendizaje de ELE.

Nuestro objetivo ha sido reflexionar sobre la necesidad del vocabulario coloquial en la clase de E/LE. Hay que tener en cuenta que la enseñanza del léxico es tan importante como el de cualquier otra área de aprendizaje. Es muy útil conocer los rasgos que determinan las variedades diafásicas, pues no se usa el mismo registro en una relación profesional y en una charla con un amigo. Presentarles a los alumnos situaciones cotidianas a través de películas, canciones, programas de televisión y literatura estimulan su atención y ofrecen contextos que les facilitan la comprensión de términos nuevos, además de mostrar la cultura implícita en el material utilizado.

Por lo tanto es importante en la enseñanza del español como lengua extranjera una mayor presencia de textos conversacionales, especialmente aquellos en los que se use el registro coloquial. Un efectivo aprovechamiento de este material de trabajo tiene en cuenta los factores situacionales en los que los elementos lingüísticos están presentes y, al mismo tiempo, ofrece un ejemplo realista de la modalidad discursiva más habitual. El aprendiz se siente más motivado hablando una modalidad de lengua que la mayoría de la gente comprende y también, cuando, al emplear determinadas palabras frecuentes en coloquial, es comprendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA MARCO, Marta. FERNÁNDEZ COLOMER, M^a José. *La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial*. Revista de Didáctica MarcoELE N°3 ISSN 1885-2211. 2006. In: <http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf>
- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa. 1994.
- BEINHAUER, W. *El español coloquial*, Madrid: Ed. Gredos. 1958.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. *¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?(2)* En: Didáctica del español como lengua extranjera. Fundación Actilibre. 1994.
- CERVERO, M. Jesús y PICHARDO CASTRO, Francisca. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa. 2000.
- IZQUIERDO GIL, M^a Carmen. *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Universitat de Valencia. 2004. In: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0425105-135323/izquierdo.pdf
- MARTÍNEZ DE SOUZA, José. *Las palabras malsonantes y las otras*. Barcelona. 1995. In: <http://www.anmal.uma.es/numero11/Sousa.htm>
- MIRANDA, José Alberto. *Usos coloquiales del español*. Publicaciones del Colegio de España. Colección “Problemas fundamentales del Español”. Salamanca. 1992.
- VIGARA TAUSTE, Ana María: *Aspectos del español hablado* (Aportaciones al estudio del español coloquial). Colección “Problemas básicos del Español”. Sociedad General Española de Librería, S.A. Madrid. PBE. 1987.

1.14 - LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA CLASE DE ELE

Carlos Rizzon (UESC)

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se da en un transitar entre espacios intervalares de lo que ya se sabe y de lo que se va conociendo, entre lo que se escucha y se lee y se comprende y lo que todavía se percibe que hay que asimilar mejor para llegar a un entendimiento. Es un ejercicio, a veces relajado y otras veces hecho con mucho esfuerzo, pero siempre un ejercicio de descubiertas de lo diferente, de lo diverso, del otro.

Al estudiarse una lengua extranjera, un mundo se abre para que en él nos instalemos. A la vez, ese mundo también se instala en nosotros. Y en ese movimiento de doble sentido, donde se construyen relaciones de identidad y de alteridad, surgen las significaciones de la palabra. Palabra como principio de mundo, tal cual atestigua el *Popol Vuh*, el libro de las antiguas historias de los mayas. Mundo que se origina al ser nombrado.

El rol de la literatura en la enseñanza de una lengua no debe nunca perder esa perspectiva de creación de mundos diversos, pues la literatura como representación de una realidad crea un efecto de lo real, que aparece transfigurado en nuevas dimensiones de percepción. En ese sentido, es contundente la posición del escritor uruguayo Mario Delgado Aparain al decir que “la palabra es signo y seguramente sólo el signo trasciende la vida, porque ha sido siempre de ese modo y el que no lo comprenda así es apenas una bestia sin pasado” (DELGADO APARAÍN, 2006, p. 12). Así, en la enseñanza de un idioma, importante será la función del texto literario para trabajar las palabras no como simples instrumentos de comunicación, sino – en el decir del pensador francés Roland Barthes – como “proyecciones, explosiones, vibraciones, sabores: la escritura haciendo del saber una fiesta” (BARTHES, 1978, p. 21).

La literatura crea otras realidades en un encuentro de tiempos y espacios a través de la imaginación, tal como hizo Don Quixote al entrar en el mundo de los libros y salir de su aldea en La Mancha para andar en un mundo imaginario. Cuando Miguel de Cervantes confrontó imaginación y realidad, inauguró la novela moderna, creando la diferencia y la pluralidad en las representaciones de la sociedad. En el mismo camino del lenguaje polifónico, Jorge Luis Borges juntó todos los espacios del mundo en “El Aleph” y multiplicó el tiempo en “El jardín de senderos que se bifurcan”. Infinitud del universo y eternidad del tiempo reunidos en “La biblioteca de Babel”, laberinto de palabras reflejadas por espejos, recordadas por Funes y recreadas por Pierre Ménard “sólo – como dice el escritor Carlos Fuentes – para hacernos sentir que el mundo de los libros está liberado de las demandas de la cronología o de la sucesión lineal” (1990, p. 38).

De esa manera, en la obra *La muerte de Artemio Cruz*, de ese mismo escritor mexicano, hay una apertura a características vanguardistas en el desarrollo de la escritura, presentando una estructura narrativa elaborada, donde se imbrican pasado, presente y futuro en diferentes voces narrativas de un mismo personaje. Conforme el poeta Octavio Paz, “el eje invención verbal y crítica del lenguaje rige la obra [de Carlos Fuentes], que se presenta como jeroglífico que debemos descifrar” (PAZ, 1989, p. 170).

El experimentalismo efectuado por Carlos Fuentes impone al lector un compromiso de participación en la creación de una narrativa dinámica y mutable, en que “no hay partícula del caos que no dependa de una milimétrica organización”, resalta Mario Benedetti (apud Navarro, 1988, p. 39). Para Carlos Fuentes, el lenguaje es tanto

creación individual como obra colectiva que debe ser compartido y, en ese sentido, el escritor buscó recoger los pedazos rotos de un pasado fragmentado para proponer una historia integrada por los individuos:

“¿Cuánto lenguaje compartíamos en América Latina? Yo sentí al escribir *La muerte de Artemio Cruz* que debía tener una idea clara de la tradición con el de añadir algo a la realidad mediante la imaginación. Yo era un escritor mexicano que empleaba la lengua castellana dentro de la cultura de América Latina. ¿Eran suficientes estos límites o me resultaban estrechos?” (Diario La Nación, 1992, p. 4)

Las voces que conducen la narrativa de *La muerte de Artemio Cruz* caracterizan diferentes niveles, pues el personaje que da título a la obra es el narrador que se presenta ora en primera persona, usando el tiempo en el presente, ora en segunda, con el tiempo en el futuro, y ora en tercera persona, cuando el pasado es el tiempo de la narrativa. Las voces Yo, Tú y Él del narrador Artemio Cruz poseen características distintas. El Yo narrador tiene un valor existencial y presenta al personaje en un estado agónico. Él está enfermo y en sus últimos días de vida:

“Ahora despierto, pero no quiero abrir los ojos. Aunque no quiera: algo brilla con insistencia cerca de mi rostro. Algo que se reproduce detrás de mis párpados cerrados en una fuga de luces negras y círculos azules. Contraigo los músculos de la cara, abro el ojo derecho y lo veo reflejado en las incrustaciones de vidrio de una bolsa de mujer. Soy esto. Soy esto. Soy este viejo con las facciones partidas por los cuadros desiguales del vidrio. Soy este ojo. Soy este ojo. Soy este ojo surcado por las raíces de una cólera acumulada, vieja, olvidada, siempre actual. (p. 13)

Al contrario de lo que apunta Walter Benjamín en su estudio “El narrador”, donde el pensador alemán dice que el hombre, a la hora de la muerte, asume la autoridad de quien tiene una experiencia reconstruida a través de la memoria – musa de la narración –, Artemio Cruz, en el nivel del Yo, no relata sus experiencias, no da consejos, no expone su sabedoría. Es un individuo que no se comunica, que sufre solo y se ve fragmentado y reflejado en trozos de espejos sin simetría.

La narración en el nivel del Él conecta el personaje a los hechos históricos y sociales de México, antes y después de la Revolución, inscribiendo Artemio Cruz en el pasado a través de los acontecimientos relevantes de su vida:

“Él se envolvió en la manta azul, porque el viento helado de esas horas desmentía, con un rumor de rastrojo agitado, el calor vertical del día. Habían pasado toda la noche en campo abierto, sin comer. Desde tres días antes, el destacamento de exploración caminaba sin pedir rumbo ni señas, guiado sólo por el olfato del capitán, que creía conocer las mañas y las rutas de las columnas, ahora jironeadas y en fuga, de Francisco Villa”. (p. 248)

Ese narrador es el Artemio Cruz histórico y protagonista que luchó y triunfó en la Revolución mexicana. Realizó sus proyectos personales, políticos y económicos. Hizo fortuna y logró el poder.

La vida de Artemio Cruz (pasado – Él) se completa con la agonía de su muerte (presente – Yo). De acuerdo con la cosmovisión indígena mexicana, la vida desciende de la muerte. En el origen del universo, los dioses se sacrificaron para que se crease el mundo. Así, Artemio Cruz se extiende aún en un tercer narrador, Tú, caracterizando la dualidad vida y muerte. El Tú de Artemio Cruz se acerca a los valores de las civilizaciones prehispánicas, donde los tiempos se imbrican, y el futuro funciona como recordación:

“Nadie te entenderá, salvo tú, quizá. Que tu existencia será fabricada con todos los hilos del telar, como las vidas de todos los hombres. Que no te faltará, ni te sobraré, una sola oportunidad para hacer de tu vida lo que quieras que sea. Y si será una cosa, y no la otra, será porque, a pesar de todo, tendrás que elegir. Tus elecciones no negarán el resto de tu posible vida, todo lo que dejarás atrás cada vez que elijas”. (p. 50)

Se proyecta un “otro” interior que reivindica un futuro. Se desprende una significación que no corresponde únicamente a Artemio Cruz, sino al indígena prehispánico entendido como presencia ancestral que se extiende en un “futuro vivido” de un mítico tiempo circular, en la tradición mítica en que el particular adquiere carácter colectivo y donde el pasado se hace presente en el futuro, sin alteración.

Cada voz de Artemio Cruz es una máscara que busca disimular un rostro que no existe sin ella. En *El laberinto de la soledad*, analizando el carácter del mexicano que se cierra al mirar ajeno en el sentido de defenderse, de no exponerse, y que adopta una máscara para expresarse, Octavio Paz interpreta:

“La mexicanidad es apenas otro ejemplar, una narración más, de esta mutante e idéntica criatura plural y una que es cada uno, que somos todos, que no es ninguno. El hombre/los hombres: perpetua oscilación. La diversidad de caracteres, temperamentos, historias, civilizaciones, hace del hombre: los hombres; y el plural se resuelve, se disuelve, en un singular: yo, tú, él, desvanecidos, apenas pronunciados. Como los nombres, los pronombres son máscaras, detrás de ellas no hay nadie” (p. 196)

La identidad de Artemio Cruz se revela por sus diferentes ángulos, a través de los cuales Carlos Fuentes desmascara su personaje. A la lectura del Yo, del Tú, y del Él de Artemio Cruz, las imágenes del rico empresario, del indígena y del revolucionario se mezclan y presentan un ser heterogéneo destituido de la certidumbre heroica y convertido en figura mosaica que transita por diferentes tiempos, marcando su presencia histórica, como declara el autor: “Me interesa mucho que mis novelas presenten cruzamientos en donde se encuentran destinos personales e históricos. Para mí, ése es el choque que cuenta: el individuo y la historia, y qué les sucede cuando se juntan” (Diario La Nación, p. 4).

Esta última semana, la primera de las clases del segundo semestre en la Universidad Estadual de Santa Cruz, buscando un diagnóstico del nivel de aprendizaje de la lengua española de mis nuevos alumnos del cuarto semestre del curso de Letras (yo nunca había trabajado con ellos antes, mis dudas eran: ¿sabrán conjugar los

diferentes tiempos verbales?), propuse la lectura de uno de los capítulos de *La muerte de Artemio Cruz* y les pedí una producción de texto siguiendo la triple estructura narrativa de la obra. La idea era, a partir de sus conocimientos de la lengua, intentar un juego de palabras, desconstruyendo tradicionales estructuras de lenguaje en la búsqueda de posibilidades otras de armar temporalidades, también coherentes y precisas, pero diversas, donde lo diferente posibilitaría añadir nuevas significaciones a los enunciados.

Veamos uno de los resultados:

“Creo que estoy mejorando mi aprendizaje del español. Ya puedo entender lo que me hablan y contestar con más convicción. Todavía tengo que mejorar la escrita, pues sé que no tengo facilidad con redacciones. Veo ahora que comprendo las películas y los libros sin tener que volver tantas veces al diccionario.

No te faltará oportunidad para desarrollar tu comunicación en la lengua española. Tú te encontrarás contigo en el aula, en los pasillos o en el autobús y te alegrarás al hablar en español. Te gustará leer novelas y escribir textos. Hablarás muy bien el español, de manera que los que te escucharen entenderán muy bien lo que dirás.

Fue una niña muy curiosa, pero no tuvo paciencia para aprender teorías. Juzgó aburrido y muy cansativo. A ella le gustó aprender sola, a su manera. Escuchó músicas e intentó transcribirlas. No le gustó los cursos de lenguas, entonces usó su creatividad para hacer las tareas y aprender el idioma. Las películas, las músicas, las conversaciones siempre le interesaron más que oír los profesores hablando de gramática.”¹³

En el primer párrafo del texto, percibimos una concientización del nivel de aprendizaje de la alumna. Sabe ella que tiene sus aciertos, pero también sus dificultades. Demuestra una madurez en relación a todo lo que está estudiando. El Yo y el tiempo presente indican una individualidad, se refieren a la relación de la alumna con el idioma sin la interferencia de ningún otro participante.

Diferentemente, la voz del Él presenta algunas incomodidades en el aprendizaje del idioma, sobre todo en lo que refiere a las propuestas de trabajo de sus profesores, pues, personalmente, ellas no le interesan. Sin embargo el tiempo pretérito las desplaza para una época ya alejada, posibilitando interpretar que los eventuales disabores, ahora, no le perturban tanto como antes.

Ya la voz del Tú, relacionada a la estructura del texto de Carlos Fuentes, adquiere también una colectividad, pues podemos entenderla como la voz de todo el grupo de alumnos, que se encuentran en diferentes lugares y logran una práctica efectiva de la lengua española. Hay todo un carácter de optimismo que el tiempo futuro le proporciona.

Para concluir, vemos que el ejercicio de lectura del texto literario posibilita al alumno trabajar los más distintos saberes, sea la historia, la mitología, la geografía o mismo aspectos lingüísticos de la lengua, pues la literatura hace del lenguaje una

¹³ Texto de la alumna Lizete Santos Silva

encenación, poniéndolo en un movimiento de reflexión infinita, muy pertinente para la significación de la palabra. De esa manera, queremos llamar la atención que el uso del texto literario para enseñar una lengua no puede limitarse a una ilustración de reglas gramaticales, tan común en prácticas escolares. El profesor no es un carnicero de la palabra para fragmentar un texto y cortar la riqueza de sus posibilidades interpretativas. Al contrario, es deber del profesor conquistar el alumno a la participación en el entendimiento, forzándolo a explotar, a través de sus conocimientos de la lengua, las más variadas posibilidades de uso del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
Diario La Nación, Suplemento Cultura, Buenos Aires, 13/05/1992.
DELGADO APARAÍN, Mario. *No robarás las botas de los muertos*. Buenos Aires: Punto de lectura, 2006.
FUENTES, Carlos. *La muerte de Artemio Cruz*. México: Punto de lectura, 2000.
_____. *Admirable mundo nuevo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
NAVARRO, Márcia Hoppe. *O romance na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 1988.
PAZ, Octavio. *México en la obra de Octavio Paz*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
_____. *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra, 2002.

1.15 - GÉNEROS DISCURSIVOS Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Iandra Maria da Silva (CEFET-MG)

CONSIDERACIONES INICIALES

Este trabajo se propone enfatizar la importancia y la necesidad de que los aprendices conozcan los géneros discursivos a los cuales son expuestos durante actividades de lectura y escrita. Además de eso, reconocer, comprender y reflexionar sobre los sentidos instituidos a través de distintos géneros son parte de los objetivos de este estudio.

La propuesta está compuesta por actividades de lectura y reconocimiento de géneros de la esfera periodística y tiene como objetivo principal verificar el conocimiento que tienen los aprendices de los géneros discursivos e identificar si son capaces de distinguir las distintas secuencias lingüísticas que los componen. La actividad se desarrolló con un grupo de estudiantes de la lengua española de nivel intermedio del curso Extracurricular de la Universidad Federal de Santa Catarina.

Con el objetivo de proponer actividades que permitan a los alumnos trabajar con el lenguaje no solamente como decodificación, forma de expresión y comunicación, sino el lenguaje con sus significados y valores, se propone este estudio con base en el

presupuesto de que el abordaje de la lectura a través de los géneros discursivos puede colaborar en el desarrollo de la visión crítica de los textos en lengua extranjera, pues el “contacto con el extranjero, con la diferencia, provoca inevitables desplazamientos en relación a la propia lengua materna para llegar a nuevas formas de decir en la lengua extranjera”¹⁴ (cf. CELADA & RODRIGUES, 2004).

De acuerdo a una visión de lenguaje basada en el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, entendemos que es fundamental hacer hincapié a los conocimientos acerca de los géneros, enfatizando un determinado contexto comunicativo y comprender cómo representarlo concretamente a través de un texto. Con base en las contribuciones de la teoría bakhtiniana y las concepciones teóricas de autores como Marcuschi (2002) y Bonini (2005), discutiremos los conceptos sobre géneros del discurso.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua y ésta se lleva a cabo en forma de enunciados orales y escritos que pertenecen a los individuos. De acuerdo con Bakhtin (Bakhtin [Voloshinov], 1988 [1929]), estos enunciados reflejan el objeto de las esferas de la praxis humana.

Partimos de la idea de que la comunicación es posible solamente a partir de un género, sea primario o secundario, por el hecho de tratar la lengua en sus aspectos discursivos y enunciativos (cf. BAKHTIN, 1988).

La intencionalidad discursiva de los hablantes se adapta a las formas genéricas del enunciado en las cuales materializamos nuestros discursos. De acuerdo con Bakhtin (1985 [1952-1953], p.267), “nos expresamos únicamente mediante los géneros discursivos, o sea, todos nuestros enunciados poseen formas típicas para la estructuración de la totalidad”.

En esta perspectiva, el dominio de los géneros se constituye como herramienta que posibilita a los productores y a los lectores una mejor relación con los textos, pues al comprender como utilizar un texto perteneciente a determinado género, se presupone que estas personas pueden transferir conocimientos y agir con el lenguaje de manera eficaz. De acuerdo con Meurer (2000), un abordaje de investigación y de enseñanza basado en géneros textuales puede servir para la comprensión más amplia que ultrapasa las características típicas de los géneros, o sea, de las esferas socio-culturales e ideológicas.

Para desarrollar nuestro estudio, nos apoyamos en el campo teórico con énfasis en la materialidad lingüística de los textos, abordando las categorías que están en la base de toda composición textual, basada en la estructura secuencial y determinada por la teoría de los géneros textuales.

Los géneros producidos por los sujetos en las instancias sociales de uso del lenguaje determinan los discursos de las personas a través de una materialidad textual. Por ello, recurrimos a autores como Marcuschi (2002) para la selección de sus

¹⁴ Estas cuestiones están fundamentadas a partir de reflexiones propuestas por las *Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio*, en virtud de la Ley nº 11.161 (5/08/2005) que torna obligatoria la oferta del español como segunda lengua en el nivel medio en las escuelas públicas y privadas brasileñas.

categorías de análisis para tratar de la forma composicional. En esta perspectiva, trabajamos también las nociones de prosas de base o secuencias típicas que componen la composición de los textos.

Marcuschi (2002) afirma que los tipos o secuencias textuales se organizan de acuerdo a las categorías conocidas como narración, argumentación, exposición y descripción. Entre los trazos de las secuencias está el hecho de que éstas son definidas por sus rasgos lingüísticos sobresalientes (cf. MARCUSCHI, 2002, p.27).

Esta posición relacionada al género se asemeja a de Bonini (2005). De acuerdo con este autor, las secuencias típicas son actualizadas en el texto mediante las exigencias pragmáticas del enunciado y del género de base del texto. En ese contexto, es posible insertar en el texto, más de una secuencia que se acondiciona a una de ellas que será dominante.

Serafini (1995) propone la clasificación de los textos desde diferentes perspectivas. Una de ellas es a través de la clasificación según géneros textuales de acuerdo a cómo se dan en los diferentes textos las secuencias: descripción, narración, exposición y argumentación. La otra, determinada por la función que cumplen los géneros textuales, define cuatro tipos: función expresiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El escenario de nuestra investigación fue la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Actué como profesora de uno de los cursos, durante la segunda mitad del año de 2005 con un grupo de aprendices, un total de ocho alumnos de nivel intermedio a quienes propuse una actividad extra. La propuesta era un conjunto de actividades de lectura, reconocimiento de los géneros y determinación de las secuencias en textos periodísticos.

Lo que nos animó a realizar este trabajo fue la verificación de la falta de conocimientos de los alumnos sobre los géneros discursivos. Dentro del ámbito de las actividades realizadas en clase, los aprendices, muchas veces no sabían reconocer las diferentes lecturas de textos periódicos según los distintos géneros.

En un primer momento de este trabajo, discutimos con los alumnos sobre los conocimientos textuales que tenían a partir de la lectura de los géneros: noticia, opinión y carta del lector. Tras las observaciones del grupo, proponemos como segunda etapa, la lectura de distintos textos, el reconocimiento de sus géneros y de las secuencias.

El primer paso fue la selección de diez textos de diferentes periódicos electrónicos del español. En virtud de que los textos no podrían ser abordados en clase, por cuestiones de tiempo, cada alumno recibía el *corpus* en sus direcciones electrónicas y, entonces, al terminar sus análisis, se los enviaba al profesor.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Para facilitar la realización de la actividad de lectura y reconocimiento fue propuesta una ficha de informaciones generales.

Cuadro de informaciones generales	
¿Cuál es el título?	Da tu comentario sobre el género:
¿Quién es el autor?	Géneros
¿Dónde es publicado?	Prosas de base
¿Fecha?	(1) carta
¿Cuál es el género?	(1) descripción
¿Cuál es/son la(s) prosa(s) de base?	(2) noticia
Selecciona el tema:	(2) narración
	(3) editorial
	(3) exposición
	(4) opinión
	(4)
	argumentación

De acuerdo con la ficha presentada, tras la lectura y comprensión de los textos, los alumnos seleccionan el tema, hacen comentarios y intentan reconocer fuera del soporte de circulación los géneros discursivos, identificando las secuencias textuales predominantes. Sigue un ejemplo de análisis hecho por uno de los alumnos:

a) Ejemplo

Título: Hagan el favor de bajar los precios

Autor: Luis Ignacio Parada

Donde es publicado: Jornal ABC - España

Fecha: 25/09/2005

Género: Opinión

Las prosas de base: Argumentación, exposición

El tema: Maneras para resolver el problema del encarecimiento del crudo

Comentario: Es una opinión primero porque el autor pone su nombre. Después porque él deja claro cuales son sus puntos de vista, lo que está correcto y que el gobierno hace que no debería.

Con todas las fichas de los alumnos, organizamos el material con el objetivo de verificar los análisis hechos por los aprendices. Con base en los trabajos individuales de cada estudiante, presentamos, a seguir, una tabla con algunos de esos análisis. De acuerdo con la tabla 1, se puede ver las distinciones que los alumnos hacen de los géneros analizados.

Tabla 1. Análisis de los géneros

Título	Género y secuencias (Alumno A)	Género y secuencias (Alumno B)	Género y secuencias (Alumno C)	Género y secuencias (Alumno D)	Género y secuencias (Alumno E)
Hagan el favor de bajar los precios	Opinión Exposición	Opinión Argumentación	Editorial Argumentación Exposición	Opinión Argumentación Exposición	Opinión Exposición argumentación
La hoja de ruta y la ruta de los desfile	Opinión Exposición	Opinión Argumentación	Opinión Editorial Argumentación	Opinión Argumentación Exposición	Opinión Exposición argumentación
Chile y sus herida del pasado	Noticia Argumentación	Carta / Opinión Exposición Argumentación	Noticia Exposición	Editorial Narración, descripción exposición	Noticia Exposición Descripción
La paz social	Carta Argumentación	Editorial Exposición Argumentación	Editorial Argumentación	Opinión Exposición Narración	Noticia / Opinión Exposición argumentación

Lucha de clases	Carta Argumentación	Opinión Argumentación	Opinión Exposición	Opinión Argumentación	Noticia / Opinión Exposición argumentación
La deuda externa	Carta argumentación	Opinión; Carta Argumentación	Opinión Exposición	Carta Exposición	Carta Exposición argumentación
La fuerza y la coacción se impusieron una vez más a la ley	Noticia Narración	Noticia Narración Exposición	Editorial Argumentación Exposición	Editorial Exposición argumentación	Noticia Exposición Descripción
El pueblo debe unirse para poner entre rejas a la mafia organizada	Noticia Narración	Noticia Opinión Argumentación	Editorial Argumentación Exposición	Editorial Exposición argumentación	Noticia/ Opinión Exposición Descripción

Según la tabla presentada, y las discusiones realizadas en clase, verificamos que a los alumnos les parece más fácil identificar el género que la secuencia. De acuerdo con los aprendices, dentre los cuatro géneros expuestos, los más sencillos son: noticia y opinión. Al contrario, el género editorial se parece mucho al artículo de opinión y, por lo tanto, muchas veces es difícil contrastarlos.

Para la mayoría, la noticia tiene como secuencia textual, la narración y la exposición. Para el género opinión y editorial, la argumentación y, para las cartas, argumentación y exposición. Otras cuestiones discutidas por los aprendices están relacionadas sobre la posibilidad de que estas secuencias puedan presentarse en un sólo género y la importancia del conocimiento sobre cómo utilizarlas en los textos escritos.

Tras realizar el conjunto de tareas individuales, desarrollamos las actividades colectivas, en que las experiencias y la comprensión de cada estudiante fue presentada en clase para que se discutiera cómo cada uno ha llegado a diferentes tipos de verificación.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo con los géneros se mostró muy productivo e importante en el aprendizaje del español, añadiendo beneficios a las prácticas de lenguaje. El género puede ser un elemento clave y mediador de las actividades de elaboración didáctica. El estudio se apoyó en el interaccionismo socio-discursivo en que postulamos la necesidad del desarrollo de trabajos con los géneros en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de mediar las actividades y potencializarlas. De acuerdo con esa visión, este estudio se propone como una herramienta que, una vez utilizada y, quizá ampliada, cambia también la propia actividad pedagógica.

Es importante señalar que la implementación del trabajo con géneros en la clase de lenguas exige tiempo y mucha pesquisa por parte del profesor. En este sentido, este estudio se propone como un incentivo a la continuidad del desarrollo de este trabajo tanto en el área didáctica como el área de las investigaciones teóricas. Reconociendo las limitaciones de este estudio, cabe mencionar que las actividades realizadas con géneros, según la evaluación de los alumnos, fueron positivas. El desarrollo de una propuesta didáctica de aprendizaje de los géneros discursivos y de sus secuencias textuales

permitió a los aprendices, analizar y detectar formas de evaluar un texto, reconociendo su materialidad lingüística y su finalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail M. Estética de la creación verbal. 2 ed. México: Siglo Veintiuno, 1985 [1952-1953]. p. 248-293
- BAKHTIN, Mikhail M.[VOLOSHINOV]. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].
- BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. En: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.
- CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. El español en Brasil: actualidad y memoria. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección Lengua y Cultura, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano>
- DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard., Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). En: Rojo, Roxane; Cordeiro, Gláís Sales (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 41-69.
- MARCUSCHI, Luis Antônio., Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MEURER, José Luiz. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. En: Fortkamp, M.B.M. & L. M. B. Tomitch. (orgs.) Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.
- SERAFINI, Maria Teresa. Géneros textuales y prosas de base. En: Cómo redactar un tema. Paidós, 1995.

1.16 - LEITURA E INTERPRETAÇÃO: POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Cleide Ester de Oliveira / UFMT
Dr.Sergio Flores Pedroso / UFMT

RESUMO

Nesta comunicação problematizamos a leitura no ensino de línguas estrangeiras a partir da leitura em língua espanhola. Partimos de uma reflexão sobre o papel da língua materna nesse processo interpretativo. Em inscrições teóricas que não concebem a linguagem como resultante e configuradora das práticas sociais, a língua materna não deixa de ser considerada como mediadora no processo de leitura, mas respondendo à premissa de que o sentido é dado, não construído, e por isso desconsidera a construção de sentidos a partir dos processos contrastivos que o texto em língua estrangeira instala. Desta forma não é dada ao aluno a possibilidade de refletir

sobre o outro modo de dizer e o próprio para ampliar assim a sua visão de mundo. Com base nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino da Língua Estrangeira, propomos esta discussão sobre a contribuição da leitura para a formação de um sujeito-aluno crítico.

INTRODUÇÃO

A partir da década de noventa do século passado, temos testemunhado no Brasil o aumento da atenção dispensada à leitura dentro da prática de ensino de língua materna e, como decorrência disso, no ensino de línguas estrangeiras (LE). Do mero formalismo nas atividades em função das práticas de leitura, tem-se passado gradativamente a reconhecer a relevância que a leitura tem na formação do estudante. Isto, desde os ensinamentos fundamental e básico, não apenas visando concretizar as expectativas programáticas no ensino da disciplina Língua Portuguesa atenta à produção textual – e sua injunção interpretativa – que subsidia o acesso aos saberes produzidos em qualquer área do conhecimento através da possibilidade de encontrar remissões a leituras já feitas, a experiências de vida e a raciocínios individuais.

A mudança nas concepções de leitura e na orientação do trabalho didático não pode ser tomada como guinada intempestiva embora sempre afirmativa, mas ao crescimento qualitativo e quantitativo da produção teórica da lingüística textual no Brasil, da atenção à linguagem enquanto discurso (genérico ou ideológico) e à virada social da Lingüística Aplicada. Nas matrizes teóricas aludidas, visa-se a construção de proficiência enunciativa nos estudantes porque se cuida da interpretação. A interpretação, assim, passou de decorrência de abordagens formalistas a prioridade de abordagens pragmático-discursivas. Quase todos os estudantes de graduação e de pós provêm de cursos iniciais ou já bem desenvolvidos em que essas abordagens foram instauradas.

A lanterninha nesse aspecto têm sido as LEs. O seu ensino, a partir da década de 60, tem tido como referência cursos em instituições privadas cuja alavanca impulsionadora é (e não tem como deixar de ser) o retorno financeiro que corresponde à satisfação das expectativas do seu público-alvo. No esforço por conseguir maior produtividade, programas e livros didáticos trabalham com o lado formal da língua em busca “da” enunciação correta, isto é, que se aproxime do “uso lingüístico” de um falante nativo idealizado. Descuida-se, assim, o lado pragmático-discursivo cuja base é textual. As aspas destinam-se a frisar que não consideramos a existência de uma única enunciação correta e que o pretense “uso lingüístico” é uma ficção dado que se trata de uma enunciação obediente a uma língua oficial e artificial (Ghiraldello 2003: 58-59)

Neste trabalho, não pretendemos apresentar o estado atual do ensino de línguas estrangeiras em geral e as propostas não-discursivas da leitura como de necessária dispensa em relação à postura interpretativa que a seguir vamos explicitar, mas propiciar que pesquisadores e professores de outras filiações avaliem a pertinência de outro modo de conceber a leitura e o trabalho didático com ela e alguns desdobramentos desta postura sintonizados com as OCN para as línguas estrangeiras do Ministério da Educação e a Cultura (MEC).

A LÍNGUA MATERNA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A análise do discurso de linha francesa (AD), e é nesta escola teórica que este trabalho se inscreve, concebe a linguagem em relação dialética com as práticas sociais.

Isto é, a linguagem resulta das relações que estabelecem os indivíduos num lugar e num contexto histórico de acordo com situações contingenciais e/ou previsíveis, ela é ferramenta de memorização e padronização que funda comportamentos e adequações a cada retorno como acontecimento. A linguagem reproduz essas práticas sociais apresentando-se assim como origem de uma engrenagem social em constante movimento regenerativo.

A partir dessa concepção materialista, a abordagem discursiva considera que a função que justifica a linguagem e serve de base para a interação social -- a produção de efeitos de sentido -- se baseia em que os sentidos não são dados, mas construídos. A interação social, simultaneamente, produz efeitos na construção/constituição do indivíduo enquanto sujeito a partir da sua inscrição na linguagem, que é única, irrepetível e determinante (Revuz, 1998). A inscrição primeira na linguagem representa a imersão do indivíduo (por aquisição e/ou aprendizagem) nos saberes da língua materna que não mais são do que valores, crenças e comportamentos (Dabène, 1994) privativos de localidades, países e regiões e fazem parte da memória discursiva, da dimensão ideológica da linguagem que é a cultura.

Assim, a AD defende que é incontornável o fato de que qualquer aproximação de uma língua estrangeira se produz a partir da língua materna porque é nela que se encontram os saberes herdados e aprendidos que tornam significativa a enunciação porque ela se dá a partir do repetível que é a base do processo interpretativo. Não há processo discursivo sem interpretação (Orlandi, 1996), não há interpretação sem o recurso à memória -- valores, crenças, comportamentos --, ao repetível em que somos inscritos dentro de um processo que começa quando os nossos maiores falam por nós construindo a representação de nós mesmos e nos transformam assim em sujeitos em pleno processo de aquisição de meios para representar/construir/explicar a exterioridade.

A língua estrangeira, a partir do momento da aproximação dela dentro de um processo de aprendizagem, faz parte dessa exterioridade. No esforço em fazê-la ideologicamente significativa -- e esse esforço é de professores e alunos em ambiente pedagógico ou de nativo e não-nativo em ambiente informal --, instaura-se o relacional, a relativização constitutiva da relação entre o próprio e não-próprio que consiste em constantes idas e vindas como único jeito de textualizar, de atribuir validade ideológica, de interpretar dizeres que constroem seu sentido numa outra discursividade. O lado discursivo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se finca, por isso, no contrastivo que faz parte da injunção meta (metacognitiva, metalingüística, metaformativa) de todo processo de aprendizagem.

A LEITURA

A leitura pode ser considerada a prática enunciativa onde o processo interpretativo se torna mais visível. Para a AD, a leitura se dá num processo em que o sujeito-leitor atribui sentidos a partir das suas condições sociais, da sua história de leituras, das histórias de leitura do texto, da sua relação com a escola e com o conhecimento escolhido pela classe social no poder, que é considerado "o" legítimo (Orlandi, 1988: 37). A leitura é produção de sentidos e a AD se atribui a responsabilidade por acessar esses mecanismos processuais para analisar as condições de produção dos efeitos de leitura.

O leitor está de posse de estratégias de leitura de certa efetividade provada no equacionamento de valores com os quais atribui sentidos, mas cuja validade apenas se

mostra parcialmente efetiva porque se trata do contato com um modo diferente de significar embasado por outra memória discursiva. Por isso, sentidos possíveis atribuíveis ao texto gráfico na LE se distanciam dos que ele pode permitir a partir das suas histórias de leitura, de seu imaginário a respeito do novo significar e das informações sobre o texto, o autor e o assunto, e a memória discursiva sobre eles.

O professor recebe, no ensino de LE, uma parcela significativa de responsabilidade pela explicitação e potencialização do componente meta do processo de aprendizagem de LE que, como já vimos, inclui o contrastivo. No processo de leitura, o funcionamento do meta e seus efeitos são mais perceptíveis graças às peculiaridades dessa prática discursiva.

A leitura tem um tempo e um ritmo específicos (Jurado Filho, 1996), o que subsume uma estabilidade (Ong, 1992: 37-39) própria que diferencia a leitura da oralidade, oferecendo melhores condições para a explicitação do trabalho com ferramentas que sustentam o interpretativo. O contraste pela via da tradução é uma delas. A leitura se beneficia de uma condição típica da escrita que consiste na possibilidade de um retorno ao texto com interrogações e olhares que cada vez são diferentes porque enriquecidos pelo raciocínio que ela suscita e que faz com que ela se descubra ao leitor recorrente pelo menos com um efeito de sentido a mais ou com um elemento a que não se deu atenção em aproximações precedentes.

A mediação pedagógica no processo de leitura em geral apresenta o risco de dificultar a interpretação quando não comprometida com o esforço por fazer os estudantes tomarem consciência do caráter heterogêneo dos sentidos. Isto se deve principalmente à matriz positivista que prevalece no ensino. Nela, o sentido é considerado em situação de precedência ao gesto interpretativo.

No caso da relação entre línguas, a dimensão em que se opera é a da memória discursiva das duas línguas. A da LE tem sido, via de regra, de acesso precário pelos professores. Deve-se isto, a meu ver, aos currículos dos programas de formação que obedecem à inscrição numa matriz teórica –positivista– ainda atrelada a concepções tradicionais do ensino de LE. O trabalho do professor com inscrição discursiva reflete o questionamento e a transformação de pré-noções bem fincadas como filosofia de ensino¹⁵. Assim, o processo de leitura apresenta-se como lugar idôneo onde se torna patente que o acesso ao cultural numa LE se dá através do contrastivo.

A idoneidade referida acima assenta-se em particularidades da ordem da escrita que Ong (op. cit.) salienta e que permitem repetidas interrogações ao fio discursivo em busca de justificações formais e textuais que se desempenham proativamente. Com isso, beneficia-se muito o trabalho relacional entre modos diferentes de dizer e com os aspectos que imprimem pertinência a eles.

A partir do arcabouço teórico exposto até aqui, queremos abordar a seguir aspectos contidos nas OCN que têm reflexos imediatos na proposta do trabalho com a leitura que aqui está sendo feita.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: E SEUS EFEITOS NO TRABALHO COM A LEITURA

As OCN para o Ensino Médio publicada no ano de 2006 pelo MEC se apresentam, no nosso entendimento, como um grande avanço no que se refere ao

¹⁵ Elas se baseiam no sujeito monolítico, na prevalência do sentido dado, que implicitamente nega a polissemia; a consideração das condições de produção do uso da linguagem através do contexto imediato, o que desconsidera a história e a ideologia como partícipes da constituição dos sentidos.

ensino/aprendizagem da língua estrangeira, no sentido mais reduzido e ao ensino em geral. No que diz respeito às LE, é mais precisamente no trabalho com a leitura, é que ganham maior relevância, se considerados os aspectos que nelas estão explicitados logo na introdução e que são embasados pela perspectiva ideológica que norteia a educação em geral e que no documento é reconhecida, como se pode ler à página 88:

As Orientações Curriculares para Línguas têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a **função educacional** do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de **cidadania** e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir **o problema da exclusão** no ensino em face de valores “**globalizantes**” e o sentimento de **inclusão** freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (...) e dar sugestões sobre a **prática de ensino** de línguas estrangeiras por meio dessas.

(...)Mas procura trazer reflexões teóricas —**pedagógicas e educacionais**—(...)

(Grifos meus)

A função educacional não mais é, como fica patente na linha final, que trouxe do fim da primeira página do texto, a função ideológica, que é destacada da função pedagógica. Isto é reforçado pela atenção à cidadania que, no desenvolvimento argumentativo do texto é sinalizada como a conscientização do lugar que se ocupa na sociedade (para, partir daí, saber se é a gosto ou a desgosto) para exigir direitos e cumprir deveres e/ou se esforçar para ocupar o lugar que o indivíduo considera adequado para ele.

Ouros conceitos participam para reforçar o sentido ideológico da educação ressaltado no texto como a exclusão social, a inclusão imaginária (nas camadas mais favorecidas) pelo simples fato de possuir uma LE, o conceito de prática de ensino, que alude ao conceito de prática social que atenta ao processual e ao protagonismo da sociedade na construção de explicações do mundo, de produção de sentido.

A relevância dessa nova explicação para professores e dirigentes pedagógicos está em que é o lado interpretativo que se privilegia desenvolver nos estudantes e reforçar nos educadores e não é possível trabalhar com a interpretação sem que se instaure o relacional que é patamar natural, embora não reconhecido oficialmente até agora na medida que aqui defendemos, no trabalho com as LE. Essa perspectiva relacional é da ordem do ideológico.

A concepção de leitura proposta nas OCN explicita, por isso, questões que buscam desenvolver o letramento crítico —que é a explicitação do relacional— levando em conta o que já vem sendo feito no que se refere à compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas no texto, assim como os elementos lingüísticos textuais, oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão (um lastro de matriz positivista) e o exercício de interpretação, que se dá através da construção de sentidos.

A proposta do letramento crítico, conforme as OCN, têm como premissa básica que o conhecimento é construído, não é natural, dado ou neutro; que se baseia na história das práticas sociais nacionais e locais, sendo, portanto, é ideológico e requisito básico para a construção da cidadania como foi descrita acima.

A PRÁTICA DA TEORIA

A seguir vamos trazer para a realidade da nossa prática pedagógica o arrazoado que até aqui expusemos. Trata-se de uma atividade de leitura em que a ênfase é feita no processo interpretativo pela via discursiva tentando instaurar aspectos que contribuam para a formação crítica do estudante.

Partindo dos pressupostos colocados no início do texto: a leitura é processo interpretativo por excelência fincado na história individual e social dessa prática em nível local, regional e nacional, o que mobiliza saberes inscritos em formações discursivas.

O início da atividade pode consistir em explicitar aos alunos os objetivos desta proposta, prepará-los para questionar, avaliar e criticar, como parte do processo de leitura e auxiliá-los a desenvolver sua reflexão.

REFLEXIONA SOBRE ESTE MENSAJE ENCONTRADO EN LA RED

EXCELENTE MENSAJE!!!! MIL VECES BALLENA!!!

Este mensaje es para esos días que nos vemos en el espejo y no nos gustamos. Hace unos días se vio por las calles de Sao Paulo un afiche de "Runner" - una de las cadenas de gimnasios más renombradas del Brasil-, con la foto de una chica escultural y la siguiente frase:

"¿Este verano qué quieres ser: sirena o ballena?"

Dicen que una joven mujer, pero muy madura, de Sao Paulo (cuyas características físicas nunca trascendieron) le envió este e-mail a la empresa "Runner" respondiéndoles a su frase publicitaria.....:

Las ballenas están siempre rodeadas de amigos. Tienen una vida sexual activa, se embarazan y tienen ballenitas de lo más tiernas. Las ballenas amamantan. Son amigas de los delfines y se lo pasan comiendo camarones....También se la pasan jugando en el agua y nadando por ahí, surcando los mares, conociendo lugares maravillosos, como los hielos de la Antártica y los arrecifes de coral de la Polinesia.

Las ballenas cantan muy bien y hasta tienen CD's grabados. Las ballenas son enormes y casi no tienen predadores naturales.

Las ballenas tienen una vida bien resuelta, son lindas y amadas por todos.....

Las sirenas no existen. Si existieran, vivirían en permanente crisis existencial: "¿Soy un pez o soy un ser humano?".

No tienen hijos pues matan a los hombres que se encantan con su belleza. (Y yo agregaría que no tienen por dónde hacer el amor. ¡Por Dios!). Son bonitas sí, pero tristes y siempre solitarias. (¿Quién quiere acercarse a una mujer que huele a pescado frito y que no tiene hoyito como salvavidas?).

"Runner" querida, prefiero ser ballena....."

P.D.: En estos tiempos de mujeres anoréxicas y bulímicas, en que la prensa, las revistas, el cine y la tele nos meten a la fuerza en la Cabeza que sólo las flacas son

bellas, este mensaje trae nuevas esperanzas a las ballenitas y, ¿por qué no?, a las sirenitas que no descansan un segundo pensando en su apariencia exterior. Yo prefiero disfrutar un helado junto a la sonrisa cómplice de mis hijos, una copa de vino con un hombre que me haga vibrar y una pasta exquisita con amigos que me quieren por lo que soy, no por cómo luzco.

(www.flodeo.com/III_karina_III/606165)

Para iniciar o processo de reflexão e despertar a consciência crítica do aluno apresentamos as seguintes atividades:

- 1- ¿Qué presuposiciones podemos hacer sobre las características físicas de la chica del anuncio?
- 2- ¿Qué tipos de comportamiento refleja el anuncio?
- 3- ¿Cómo ves la respuesta dirigida a la empresa Runner?
- 4- ¿A qué conclusiones podemos llegar sobre la publicidad, la industria de la moda y sus consecuencias?
- 5- ¿Cuáles son los posibles significados y lecturas que podemos construir a partir de este texto?
- 6- Exprésate sobre si los patrones de belleza que actualmente imperan se corresponden con la mayoría de los ciudadanos de los países no europeos.
- 7- Describe el patrón de belleza de una mujer brasileña para el brasileño común que no piensa en las modelos que difunden los medios.
- 8- Trata de justificar la necesidad de adaptarse a los patrones impuestos por los medios.
- 9- ¿Cómo imaginas a la muchacha (señora) que respondió a la empresa?

Estes questionamentos envolvem necessariamente em alguns casos uma elaboração argumentativa mais complexa e ao mesmo tempo põe os estudantes para usar a língua de modo significativo trabalhando com a enunciação do modo como na realidade se dá: a forma apenas ganha pertinência em função do conteúdo, da argumentação, e esta é mais relevante e interpretável na medida em que funciona com os conceitos, noções e o reflexo comportamental da sociedade onde o processo enunciativo se produz.

Assim, ao analisar o contexto referente ao que se considera beleza física, ele chegará a conclusões que justificarão o posicionamento do resto da turma criando um ambiente enunciativo motivador no qual serão explicitados aspectos próprios da cultura e das referências estéticas da sociedade a que os alunos pertencem e a da língua estrangeira, instalando-se explicitamente o relacional.

A compleição física da mulher apresentada no anúncio, embora não apareça a imagem, além de escultural, é branca, preferencialmente de olhos claros e loura. Muito dificilmente poderia ser uma negra, uma mestiça ou uma índia, já que a representação da beleza tanto masculina quanto feminina é o indivíduo de pele e olhos claros, obedecendo até a padrões que não são abundantes na Península Ibérica. Essa representação reforça o conteúdo ideológico embutido na propaganda. O sentido negativo da comparação com as baleias leva a uma reflexão sobre os estereótipos

preconizados pela mídia. Aí temos a exclusão de outro grupo, os que estão acima do peso ou que não têm o perfil de pessoas que a mídia coloca como o corpo ideal.

Além de conhecimento geral, outras estratégias de leitura como o tipo de texto, a informação não-linear, a inferência contextual também fazem parte desta atividade.

O desenvolvimento de perguntas como estas possibilitam aos estudantes analisar como o ideológico faz a linguagem fazer sentido. As questões devem enfatizar as representações e as análises a respeito das diferenças. O aluno deve perceber quem ganha e quem perde com o estabelecimento de padrões de beleza que muitas pessoas, principalmente as mulheres, buscam seguir mesmo que lhes custe a vida.

As atividades de leitura apresentadas sucintamente aqui têm como objetivo levar o aprendiz de LE a debruçar criticamente sobre o texto, a que se torne explícito para eles que estão produzindo e não extraindo sentidos do texto de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho quisemos abordar a leitura a partir de uma inscrição discursiva motivados pela explicitação da atenção ao ideológico na linguagem que as OCN recomendam visando o desenvolvimento da interpretação como objetivo pedagógico. A AD aborda a linguagem partindo desse pressuposto. O ensino de LE, porém, através da sua história tem teorizado a linguagem desconhecendo ou atribuindo uma importância menor a esse aspecto, o que na atualidade se mostra como uma dificuldade a ser superada porque, na atualidade, a cobrança da sociedade ao nosso ensino começa a ser outra.

A leitura, dadas a característica de pouca volatilidade como mencionamos no começo, permite a explicitação do processo interpretativo como ferramenta didática, que envolve a relativização e, por isso, a possibilidade de não mais assumir valores, conceitos e comportamentos e modos de enunciar como naturais e inquestionáveis. Esse é um dos efeitos da relação entre línguas que o processo de ensino/aprendizagem instala.

Por outro lado, no que concerne ao ensino de espanhol para brasileiros, a aparente transparência entre a língua portuguesa e a espanhola potencializa a cristalização da falsa naturalidade enunciativa que os estudantes tentam a todo o momento passar de uma língua para a outra caindo numa armadilha discursiva cuja existência recua à história remota de ambas as línguas. Pensamos que a abordagem da leitura que aqui apresentamos pode favorecer a que esse nó discursivo se desate sem a abruptão das conseqüências dos mal-entendidos no uso da LE em situação não-pedagógica e, ao mesmo tempo, contribua para a formação de uma postura crítica no estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dabène, Louise. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues. Paris: Hachette F.L.E., 1994.
- Ghiraldello, Claudete Moreno. As representações da língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: Maria José R. Faria Coracini (Org.), Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chaperó: Argos Editora Universitária, 2003, pp. 57-82.
- Jurado Filho, Lourenço Chacon. Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, IEL, s.n., 1996.

Ong, W.J. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Meuthen, 1982.

Orlandi, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. Em Charlotte Galves, Eni Orlandi e Paulo Ottoni (Orgs.): *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988 (58-77).

----- *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

Orientações Curriculares – Língua Estrangeira. MEC, 2006.

Revuz, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: Inês Signorini (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998 (213-230).

1.17 - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE E/LE A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE TEATRO EN LAS CLASES DE LITERATURA

Marcos Antônio Alexandre / UFMG

Las clases de literatura suelen ser un espacio no sólo para la enseñanza y aprendizaje de crítica literaria a partir del contacto con los textos ficcionales en sus distintos géneros: novelas, poesías y textos dramáticos, ya sea clásicos o contemporáneos, sino también para conocimiento de aspectos socioculturales que tienen que ver con contextos específicos. En este sentido veo el teatro en tanto texto literario y arte performático, como un instrumento para llevar a las personas a reflexionar sobre su contexto de enunciación y a su vez a establecer relaciones con los textos literarios. Es a partir de esa premisa que este texto plantea una reflexión sobre el uso del teatro y de sus aportes teóricos en las clases de literatura con vistas a posibilitar a los estudiantes que ellos puedan tener acceso a estrategias de técnicas y de teoría teatral para ser utilizadas en la formación académica y en el uso cotidiano de las clases impartidas en las escuelas.

En clase el profesor puede proponer a los estudiantes ejercicios prácticos con el objetivo de permitir el reconocimiento del grupo, además de propiciarles el desarrollo de confianza en el otro a partir de pequeñas actividades prácticas pensadas para ofrecerles seguridad y contacto entre pares, posibilitando así el acercamiento al universo teatral. Se puede por ejemplo en el primer día de clase pedirles a los estudiantes que se paren y que empiecen a moverse en el aula observando bien el espacio — los colores, las sillas, los objetos que componen el ambiente, los colegas, el profesor, las cosas mínimas que forman parte del lugar —, pidiéndoles en un dado momento interrumpir el movimiento, cerrar los ojos y empezar a hablar, todos a la vez, acerca de todo lo que fue observado sin detenerse y sin preocuparse con los otros. El ruido generado debe ser retomado después en una discusión para observar cómo los parlamentos de unos interfirieron o no en los demás, eso se obtiene a través de los testimonios de cada estudiante. Otra tarea que puede ser propuesta es que, en parejas, los estudiantes se pongan uno delante del otro y que observen cada detalle del otro — la nariz, los ojos, las cejas, la ropa, las marcas, etc. — para luego después cerrar los ojos y hablar sobre el(la) compañero(a). Este ejercicio hará con que los estudiantes se miren, lo que probablemente generará risas y dificultades de concentración por el hecho de ellos no tener esta costumbre. Generalmente los estudiantes no están acostumbrados a mirarse a los ojos y esta actividad puede generar miedos, inseguridad, desconfianza, pero lo más

importante es que el profesor pueda hacer con que el grupo empiece a aprender a trabajar en equipo a partir de pequeñas propuestas prácticas.

Infelizmente, aún se estudia poco acerca del arte teatral en los cursos de Letras y, muchas veces, la gran mayoría de los profesores, cuando se dedican al estudio del teatro, lo plantean casi siempre desde una perspectiva puramente literaria, es decir, se detienen más que nada en los estudios de las piezas, leyéndolas como textos literarios dentro de los contextos de creación e históricos de sus autores, pero sin llevar en cuenta sus puestas en escenas y las posibilidades que éstas pueden traer para el aprendizaje. Desde de mi perspectiva, todos los textos dramáticos son escritos con el objetivo de ser llevados al escenario. Es ésta quizás la premisa básica que hace con que los dramaturgos sigan escribiendo sus textos. Incluso, hay que tener en cuenta que en la historia de la dramaturgia mundial, muchos de los grandes dramaturgos tuvieron experiencia en la dirección y/o actuación de sus piezas. Fomentar esta relación dramaturgia x escenificación — con todos los lenguajes que forman parte del texto espectacular, o sea, desde el texto dramático hasta los recursos de sonido, luz, vestuario, escenario, voz, ritmo, cuerpo, etc. — es fundamental para despertar en el estudiante el interés por el estudio del teatro.

El quehacer diario del profesor de literatura muchas veces se basa en fórmulas repetidas de análisis descontextualizados de las obras estudiadas. Esta forma de trabajo puede hacer con que la tarea de la enseñanza se convierta en una actividad agotadora para el estudiante. De ahí la necesidad de estudiar los intertextos y la interculturalidad de las obras analizadas. Según Patrice Pavis,

El texto, sea dramático o espectacular, sólo se comprende en su intertextualidad, especialmente con relación a las formaciones discursivas e ideológicas de una época o de un corpus de texto. Se intenta imaginar la relación del texto dramático y espectacular con el Contexto Social, es decir, con los otros textos y discursos tenidos sobre lo real por una sociedad. Siendo esta relación frágil y variable, el propio texto dramático produce, sin dificultad, una infinidad de lecturas. (PAVIS, 1998, p. 101)

El autor también argumenta que

El modelo de la intertextualidad, surgido del estructuralismo y de la semiología, cede lugar al de la interculturalidad. No basta ya, en efecto, describir las relaciones de los textos (o incluso de los espectáculos), entender su funcionamiento interno; es necesario también y, sobre todo, comprender su inscripción en los contextos y las culturas y apreciar la producción cultural que resulta de estos desplazamientos inesperados. (PAVIS, 1998, p. 40)

Como Pavis, sostengo que uno de los aspectos más importantes para el análisis de los textos dramáticos y/o espectaculares en nuestra contemporaneidad es intentar relacionar y entender “su inscripción en los contextos y culturas” para, a partir de ahí, establecer posibles lecturas. Creo que el referente del discurso teatral es el contexto social en el cual cada pieza es producida y por eso la necesidad de insertarnos en el universo dramático propuesto por los autores, pues cuando lo contextualizamos somos capaces de establecer un diálogo con la escritura de los dramaturgos, proyectando en ellas, y a través de ellas, nuestros lugares y momentos de enunciación. Quizás por eso, el texto clásico de Antígona, de Sófocles, se mantenga actual y haya sido re-

contextualizado a momentos de enunciación distintos pero sin perder el sentido del texto griego: el embate entre el juego de poder humano y el sino. La pieza fue retomada, en el período de la Segunda Guerra Mundial, por el francés Jean Anouilh, *Antígona*, en 1942, y por el alemán Bertolt Brecht, *Antígona de Sófocles*, en 1948. En el año 2000, vuelve a ser el mote principal para un montaje del grupo de teatro peruano Yuyachkani. La pieza contó con la adaptación poética de José Watanabe y la dirección de Miguel Rubio, fundador e integrante de Yuyachkani. *Antígona*, es interpretada por Teresa Ralli, actriz peruana y también miembro fundador del grupo. Según la actriz, “*Antígona*, no es un monólogo, es un “unipersonal”. El monólogo es más hablar, el unipersonal es una persona que compone un lenguaje escénico y no solamente se habla”. En ese sentido, La *Antígona* peruana se difiere un poco de la griega como aclara la propia actriz. “En nuestra versión la historia es vista desde otro ángulo. La historia la cuenta una mujer que sólo hasta el final revela su identidad”. (<http://www.elnuevodiario.com.ni/2005/09/02/variedades/226>) Ralli interpreta a siete personajes, hombres y mujeres, cambiando el tono de voz y las expresiones gestuales y corporales. En su presentación los únicos objetos escénicos utilizados son una silla y un pañuelo que le sirve para darle vida a los distintos personajes. De esa manera, el texto griego es retomado a partir de la perspectiva de la realidad de las mujeres y del contexto social de Perú.

A partir de lo expuesto quiero demostrar que la interculturalidad puede servir como una herramienta eficaz para que el profesor de literatura pueda poner en práctica el trabajo con el teatro en el aula. Generalmente a los estudiantes les cuesta el acercamiento a los textos dramáticos, muchas veces por falta de conocimientos semióticos específicos sobre el arte teatral. Creo que uno de los primeros aspectos que se debe trabajar con los alumnos es la idea de que lo que debemos buscar hacer son “lecturas transversales” (DEMARCY en GUINSBURG et al., 1988) de los textos dramáticos y/o espectaculares, es decir, explorar, buscar la comprensión y los análisis de todos los elementos que componen la pieza o el montaje, desde el texto en sí hasta los elementos semánticos que lo componen y luego el pasaje para la escena y como consecuencia las relaciones entre los personajes, los actores y los aparatos escénicos.

Uno de los textos dramáticos que puede permitir varios análisis, incluso un abordaje intercultural, sin duda es *Bodas de Sangre*, de Federico García Lorca (1898-1936) — poeta y uno de los más importantes dramaturgos del siglo XX español, adscrito a la reconocida generación del 27 y ejecutado en la Guerra Civil Española, por su afinidad con el Republicanismo. A través de este texto, Lorca nos permite no sólo conocer parte de su obra, sino también estudiar el contexto y lugar de enunciación sus textos, donde se puede observar la ubicación meridional de Granada y a la vez reconocer la influencia del folclore, de la herencia mora y de la naturaleza.

La pieza *Bodas de sangre* fue escrita en 1932 y puede ser considerada un poema trágico, es decir, su enredo se centra alrededor de un sentimiento trágico: el amor y el gran drama de la vida y de la muerte. Este rasgo temático es trabajado por el autor a partir de la explotación de un ambiente andaluz trágico y universal, donde se puede observar la figuración de mitos, leyendas, paisajes y personajes arquetípicos comunes de la escritura lorquiana. Semánticamente, la figura de la mujer se hace presente también como eje central en el texto, así la madre, la novia y la esposa construyen el hilo conductor de las acciones dramáticas. También vamos a encontrar este rasgo en otras obras del autor como *Yerma* (1934), *La casa de Bernarda Alba* (1936): piezas que igualmente pueden ser estudiadas bajo esta propuesta interpretativa.

La madre, representando la mujer fuerte con características varoniles (así como *Bernarda Alba*), sin duda es el gran personaje de *Bodas de sangre*. Ella había perdido

violentamente a su marido y a un hijo a manos de la familia de Leonardo, que está en la cárcel cumpliendo condena. Como Madre presiente que perderá al hijo que le queda en el mismo día de su boda, pero no duda en enviarlo tras la venganza, porque por encima de todo siempre está el honor familiar, hay que mantener el nombre de la familia y por ello ella le entrega el cuchillo al novio para que éste pueda defenderse cuando va a rescatar a su mujer, que escapó con Leonardo en el día de su boda. Aquí se puede trabajar la relación social y la cuestión del odio entre las familias. A partir de esto se puede notar que, simbólicamente, el puñal, el cuchillo y la navaja, además de nos remitir a lo trágico, que se figura como la muerte (también representada por la Mendiga), nos da a conocer algunas costumbres y mitos del contexto de Lorca. Se nota en la obra dramática del autor una fascinación por esos signos que se convierten en “vectores” semióticos (PAVIS, 2003, p. 13), generando vivacidad a cada acción dramática.

También pueden ser trabajados otros símbolos lorquianos más característicos: el agua, el caballo, la sangre, la navaja y un desfile de personajes femeninos muy bien perfilados. En la pieza resaltan los poemas líricos, cantados por personajes secundarios como las Muchachas, la Luna, la Suegra, etc. Estos poemas pueden ser recuperados para ser trabajados en las clases, comparándolos con otros escritos por Lorca, observando las influencias míticas que forman parte de su obra. Se puede pedir a los estudiantes que declamen los poemas. Si hay algún alumno que se interese por música, que éste cante algunos poemas. Se puede aun proponer pequeños recitales a partir de los textos.

Retomando el texto dramático es interesante observar que, salvo Leonardo, los personajes no son nombrados, es decir, carecen de nombres propios (La Novia, El Novio, La Mujer de Leonardo, La Suegra, etc.), y, a la vez, no faltan aquellos personajes considerados abstractos (la Muerte como mendiga y la Luna como leñador joven con la cara blanca). Sin duda se puede entender semánticamente el porqué de sólo Leonardo haber sido nombrado por el autor por tratarse de ser él el personaje responsable por desencadenar todo el final trágico, pues de sus manos vendrá la muerte del novio.

Tras haber analizado los distintos aspectos temáticos del texto dramático *Bodas de Sangre*, se puede plantear a los estudiantes realizar un análisis comparativo de éste con la adaptación cinematográfica que hizo Carlos Saura. La película, realizada en 1981, fue la primera incursión del director en el género musical y se centra en el ensayo general y la representación final de la compañía de baile de Antonio Gades que lleva al escenario una lectura de la pieza de Lorca. En la adaptación de Saura, la trama de la historia se mantiene de forma sencilla: una novia escapa con su amante en el día de su boda. El novio sigue a los dos amantes y tiene lugar una pelea de cuchillos. Los rivales se apuñalan mutuamente y la única boda que se lleva a cabo es el enlace de sus destinos en la muerte. Aquí el ballet no es presentado sólo como una herramienta de comunicación y concretización del texto, sino lleva consigo, a través del lenguaje de la danza, toda la historia del amor maldito. Además de la belleza de la danza expresada por los cuerpos de los bailarines al ritmo del flamenco, la película va más allá al explorar y analizar un tema tan controversial, es decir, el “amor pecaminoso”.

La palabra y los parlamentos no hacen falta para la comprensión de la propuesta de Saura acerca de la lectura del texto lorquiano. El baile, los ritmos, el cuerpo de los bailarines en performance y sus rasgos físicos — manos, caras, piernas, los gestus físicos son transculturados en el escenario. La película empieza con la llegada de los bailarines-actores-performers al teatro para el ensayo de la presentación. Se propone un meta-teatro demostrando el proceso de maquillaje y calentamiento del equipo para luego dar inicio a la presentación. Es como si el espectador fuera

transportado del cine al teatro y de éste al escenario. Todo que se ve en el film se puede leer como un elemento simbólico, desde la música, rescatada de un parlamento de la criada: “¡Despierte la novia / la mañana de la boda! / ¡Que los ríos del mundo / lleven tu corona! [...] “Que despierte / con el ramo verde / del laurel florido. / ¡Que despierte / por el tronco y la rama de laureles!” (LORCA, 1975, p. 104), hasta el lanzamiento al suelo, hecho por la novia, de su ramo de laurel y de su velo — preludio del final trágico que estaba por venir; o la entrega del cuchillo de la madre para el novio; el baile-enfrentamiento de la novia y la mujer de Leonardo o el trote del caballo hecho corporalmente por los bailarines simbolizando la búsqueda y el encuentro con la muerte.

A partir de esta película el profesor puede proponer distintas tareas a los estudiantes. Desde la escenificación de pequeños trechos de la pieza, hasta la comparación de las músicas regionales utilizadas en la película con los poemas de Lorca u otras canciones populares de origen hispanas o brasileñas. Si se quiere seguir tejiendo comparaciones intertextuales se puede hacer alusión a la película marroquí *Bodas de sangre*, dirigida en 1977 por Souheil Ben-Barka, cuyo enredo es también inspirado en la trama de Lorca: Una madre pierde a su primer hijo debido a unas disputas con la familia Ambruch. Ahora teme perder a otro de sus hijos, pero la mala suerte hace con que éste se enamore de una chica de la familia rival.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUINSBURG, J. (Org.). *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
<http://www.elnuevodiario.com.ni/2005/09/02/variedades/226>. Acceso: 19 de jul. 2007.
- LORCA, Federico García. *Bodas de Sangre*. 2ª Ed. Barcelona: Aymá S. A. Editora, 1975.
- PAVIS, Patrice. *Teatro contemporáneo: imágenes y voces*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 1998.
- _____. *A análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

2 -TEMÁTICA:

ESTUDIOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

2.1 - OS FALSOS COGNATOS NA LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Mariano da Silva - UNIVAG
Lovani Goretti Zerwes - UNIVAG

Ao entrarmos em uma sala de aula para ensinar, muitas vezes nos deparamos com situações que vão muito além do que imaginamos. O professor é uma peça importante, se não fundamental, para a condução do processo de ensino aprendizagem, e principalmente contribuir para que na sala haja integridade entre alunos, espaço escolar, conteúdo, bem como levar em conta as habilidades e competências que o aluno já traz de suas experiências. No entanto, isso não parece tão fácil quanto se trata de um ensino de Segunda língua, na qual a princípio, essa tenha uma semelhança com a língua materna. É isso que tentamos analisar ao iniciarmos nossa pesquisa na Língua Espanhola com alunos que já estão cursando um nível superior (em Letras) e também com professores que lidam com o ensino dessa língua, mais especificamente no que tange aos falsos cognatos encontrados na língua 2 em questão.

Adentrar em uma sala de aula para realizar esse tipo de pesquisa, não é novo, já que são muitos os estudos realizados na área da educação e de línguas nesse sentido. O uso do texto para medir conhecimentos é um meio muito usado pelos professores, afim de verificar onde devem melhorar e que estratégias usar para que o desempenho esperado seja alcançado. Trata-se também de uma importante ferramenta para realização de pesquisas na área de línguas. O estudo nessa área tem tido muito destaque devido as próprias exigências do mercado, com o processo de globalização e junto a isso a internacionalização das culturas; havendo assim a necessidade de conhecermos cada vez mais a cultura do outro: um processo que pode começar com o conhecimento da língua do outro. A interpretação errônea do vocabulário alheio pode trazer inconveniências e mal estar diante da cultura do outro.

Com essas informações, fomos procurar in locus algumas situações com o intuito de investigar como os alunos reagem diante do texto com o autor, e principalmente aos falsos cognatos da língua espanhola. Optamos também por verificar a posição do professor nesse processo, mas interessa-nos mesmo analisar a reação dos alunos com um vocabulário desconhecido que a princípio interpretamos uma coisa, e num conhecimento mais profundo vemos que o significado é outro. Algumas das questões que norteiam nossa pesquisa são as seguintes:

Qual a reação dos alunos diante dos falsos cognatos?

Qual o primeiro entendimento das palavras que a priori são iguais as da sua língua?

Qual a percepção dos professores em relação a esse conteúdo dentro da língua espanhola.

Revisão de Literatura

Pensar em um estudo a cerca de outra língua exige antes de tudo em uma pesquisa bibliográfica para que possamos iniciar nosso trabalho fundamentado em algum conhecimento já pré adquirido. Isso também facilita a pesquisa de campo, uma vez que os conceitos ajudam a identificar aquilo que buscamos. Para o trabalho em questão identificamo-nos com as teorias oferecidas pela Sociolinguística Interacional e pela Sociologia Compreensiva, além também de reflexões a cerca da leitura, compreensão e interpretação de texto, do letramento e a importância destas para a inserção social do indivíduo.

De acordo com a visão da área de aquisição de Segunda Língua (BORGES, pág.: 10), “*um dos conceitos mais importantes para a compreensão da aquisição de L2, foi postulado por Krashen (1982)*”, quando em sua pequena teoria considerou que o conteúdo possibilita a aprendizagem e esse é um dos principais elementos no processo de construção e aquisição de L2. Ou seja, conteúdo é tudo aquilo que uma língua tem de subsídio ou matéria para repassar ao seu falante/aprendiz para que esse possa adquirir o real conhecimento da língua, e comunicar-se na mesma. Esse é o caso dos falsos cognatos, na qual os aprendizes precisam entender bem esse vocabulário, permitindo que não incorram em erros na hora de falar ou produzir sentidos. BORGES (pág.10) apresenta também Long na qual os recursos comunicativos giram em torno do repetir o que se ouve, fazer perguntas abertas ao aluno para verificar se ele compreendeu e o falante tentará verificar se o ouvinte está entendendo. Esse exercício ajuda o que foi postulado por Krashen acima sobre o conteúdo e a aquisição da língua, pois o fato de exercitar uma Segunda língua faz com que esse conteúdo esteja num espaço real de efetivação, uma vez que ao praticarmos estamos manuseando a língua, o que facilita o aprendizado. Estudos como os citados auxiliam na pesquisa de compreensão e interpretação da L2 em questão, e principalmente no que tange aos falsos cognatos, uma vez que estes precisam de uma compreensão correta para que não corramos o risco de produzir orações que na Língua Espanhola serão sem sentido ou possuam significados totalmente diferentes do que aqueles que estamos tentando expressar. As teorias ajudam no desenvolvimento da L2, mas as variantes culturais, sociais e psicológicas também contribuem para isso, tendo em vista que a língua é usada em contexto.

Ainda pesquisas realizadas por Ericson (pág.: 10), mostram que a sala de aula precisa de um currículo que supõe o material e cria o método a ser usado para a aula ocorrer. Assim, o professor precisa ter consciência do que e como isso será abordado na sala, para que alunos tenham a efetivação do aprendizado. A interação envolve interpretação, e contanto, professores e alunos são atores que agem com base naquilo que veem e não como as situações se apresentam. Ao trabalharem em sala de aula os falsos cognatos, produzem um significado não condizente com a realidade do contexto real da produção escrita, ou seja, a base é a língua materna que é atribuída ao texto da língua estrangeira. Além disso, a sala de aula é um espaço onde os sujeitos são diferentes, possuem culturas, crenças e pensamentos próprios. Ericson (pág.: 11) ainda discute quanto as diferenças na sala que muitas vezes não possibilitam o aprendizado, e isso, pode ser devido as diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos. No entanto, essa interação pode ser melhorada de forma que alunos e professores possam interagir e mudar o curso do ensino e aprendizado:

A linguagem e o discurso do cotidiano da sala de aula são um meio importante para essa interação. Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem como também fazem a diferença na prática pedagógica.(ERICSON, pág.: 12)

A noção da Sociolinguística Interacional apresentada por BORGES (pág.: 13) permite ver as situações sociais na qual a interação se dá durante o contexto conversacional ou, conforme essa pesquisa, por meio do texto escrito. A principal via da nossa pesquisa é a observação quanto a reação de vocábulos idênticos na língua materna, mas que tem outro significado na L2 que é a língua espanhola.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com o primeiro semestre da turma de Letras do Univag – Centro Universitário de Várzea Grande, sendo esta uma instituição particular de ensino superior.

Os alunos estão pela primeira vez entrando em contato com os falsos cognatos na Língua Espanhola, e juntamente com a professora discutem a relação de significações entre os vocábulos. A professora e nós, pesquisadoras estamos observando a reação dos alunos e até onde vai a real significação das palavras. No entanto também realizamos entrevistas através de questionários.

A pesquisa etnográfica ocorre em momentos simultaneamente, ou seja, á medida que os dados são coletados, as entrevistas informais são feitas, bem como iniciar a análise de dados, o que faz com que o pesquisador redirecione sua pesquisa, caso haja essa necessidade, devido ao viés de pesquisa. O que o pesquisador quer é que sua pesquisa seja um retrato mais próximo possível daquilo que está investigando.

Análise de Dados

Ao entrar para uma sala de aula de língua 2, começa para o aluno um novo desafio: o de ignorar sua língua materna por algumas horas e tentar adquirir uma nova forma de linguagem diferente a que estava acostumado a comunicar-se. Quando falamos, em ignorar a língua materna, estamos nos referindo ao novo processo de aprendizado, onde para que haja uma boa aquisição da Segunda Língua, é interessante que o aluno não se prenda aos significados que a materna já oferece, evitando assim, o risco de construir orações ou sentidos que fujam da real semântica do vocabulário. Além disso, há um maior aproveitamento para a nova aquisição, se o aluno concentrar suas energias em efetivar o aprendizado.

Nos estudos de línguas, quase sempre se privilegiou a norma culta e a linguagem literária em detrimento das formas coloquiais ou vulgares. No entanto, com o advento da Gramática Descritiva, foi-se modificando um pouco esta postura: cada dia mais nos estudo da língua se enfatiza a importância e a necessidade de oferecer aos estudantes mostras de língua que não cedam privilégios somente a forma culta, mas também a língua de uso. O uso de falsos cognatos é algo comum e corrente em várias línguas e culturas. Este léxico, por vezes, pode fazer parte de um nível vulgar de linguagem, dependendo do contexto em que for usada. Assim, os vocábulos são veículos do pensamento e devem ser estudados. Vejamos alguns trechos do texto trabalhado pela professora:

“desde el lunes nos sentaríamos a estudiar dentro de su escritório”

“Escritório se dice escrivaninha, observó Norma. ¿Escriba niña?, comenté desconcertado. Así le decimos a las secretarias”.

Como podemos ver, as palavras destacadas no trecho acima tem sentidos diferentes em ambas as línguas (português e espanhol), mas a princípio não assustaram os alunos. **Escritório** em espanhol é **oficina**, e **oficina** é **talher**; **escrivaninha** em espanhol é **escritório**. Mas quando a professora disse que “La cena esta muy exquisita”, os alunos assustaram levando-os a comentários:

O jantar esta muito exquisito? Como assim?

A profesora explicou: Exquisito em espanhol significa saboroso, gostoso. Assim, fica claro que para usarmos certos termos com uma semântica pré adquirida, não quer dizer o mesmo. É preciso conhecer primeiro antes de fazer uso de alguns termos. Isso denota bem o quanto o processo de interpretação e compreensão do texto abordado por Eni Orlandi (2001, pág.: 81) é importante. Diante do não conhecimento da língua, o processo de instauração de sentidos as vezes é complexa e precisa ser trabalhada para

que o outro possa ter essa amplitude, e alguns fatos se impõem na reflexão dessa leitura. Para exemplificar o exposto há pouco, vamos ver as várias acepções de uma palavra que são: *Los Cojones = Testículos*. Quando a professora disse o que significava, os alunos caíram na risada e ainda fizeram comentários maldosos. Mas vejamos a sua complexidade:

Quando vem acompanhado de um numeral, tem significados distintos. Assim, um significa caro (valia un cojón), dois significa valentia (tiene dos cojones), três significa desprezo (me importa tres cojones);

Dependendo do verbo usado junto, o significado muda. Assim, Ter significa valentia (aquella persona tiene cojones), ainda pode indicar admiração ou surpresa (tiene cojones), pôr expressa uma bronca (puso los cojones encima de la mesa);

O tempo do verbo usado modifica o significado da frase, como em presente indica incomodo ou tédio (me toca los cojones), o imperativo significa surpresa (tócate los cojones);

Os prefixos e sufixos também influenciam e modificam o significado da frase. *a* expressa medo (acojonado) e *udo* indica perfeição (cojonudo);

As preposições realçam a expressão: *de* significa êxito (me sallió de cojones), *por* expressa voluntariedade (lo haré por cojones);

E assim, temos ainda outras formas de exemplificar e usar o vocábulo cojones, mas que representa o quanto a língua espanhola é complexa no que tange aos significados. Ao realizarmos algumas entrevistas com professores e alunos, sentimos que há uma dificuldade em internalizar os falsos cognatos com significados distintos. Os alunos reagem de forma confusa, parecem estar perdidos, mas logo se acostumam com a necessidade de entender e adquirir esse conteúdo para o progresso na língua.

Conclusão

Na realização de um trabalho, voltado para a busca de informações que parece não sabermos, concluir é uma tarefa quase que fundamental, se tomarmos a conclusão como um passo em que as certezas e as verdades vem à tona. No trabalho em questão podemos ver que o fato de aprender uma Segunda língua, vai muito além do que simplesmente aprender novas palavras e falar com outro interlocutor.

Na língua espanhola, os alunos frequentemente entram já com a certeza de que será um aprendizado fácil, pois trata-se de uma língua parecida com a sua fala materna. No entanto, as surpresas vem ao passo em que se aprende o uso, o léxico, a gramática, sendo a língua espanhola um idioma que requer muita atenção para que não cometemos certos erros. Ao deparam-se com os falsos cognatos da citada língua, os alunos sentiram dificuldade em associar as palavras com seus reais sentidos, porque a maioria partiu do significado que já possui em mente.

A reação é quase que negativa com o assunto, pois é difícil atribuir e internalizar um novo significado dependendo ainda do contexto em que é usada, para palavras que a princípio são tão iguais e que já tinha uma outra função semântica na língua materna. O problema deles, talvez tenha sido, o fato de se prender muito ao já aprendido que é a língua materna. Percebemos assim que, ao passo que mais aulas eram administradas com esse assunto, mais os alunos se familiarizavam e conseguiam usar os falsos cognatos corretamente. Os exercícios atribuídos pela professora ajudaram também para a fixação do conteúdo.

Certamente, esses alunos tiveram que reaprender muita coisa, mas sabem que ao passo que são inseridos em novas funções sociais, o aprendizado deve ser constante. O apresentado acima não seria esse se a história fosse outra, pois cada língua tem suas peculiaridades, dificuldades e cada sala de aula é diferente.

BIBLIOGRAFIA

- BORGES, J.K.C. Contextos Conversacionais: um Americano Aprendendo Português no Brasil. Cuiabá 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Pública) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.
- ERICSON, Frederick in: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 2001.

2.2 –EXERCÍCIOS FONÉTICOS CONTRASTIVOS NO ENSINO DE E/LE PARA A TERCEIRA IDADE

Edilene de Souza Fernandes / UFMT
Leidimar dos Santos Costa / UFMT
João Silvério S. Júnior / UFMT

Trabalhando no projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos) observou-se o interesse de alunos maiores de 60 anos em aprender uma língua estrangeira, sendo a espanhola a mais desejada. Neste trabalho é apresentada uma maneira de como introduzir estes adultos na aprendizagem da língua estrangeira através de atividades fonéticas e exercícios contrastivos do português e espanhol, de fonemas com certo grau de dificuldade de pronúncia para os alunos brasileiros. Estes exercícios fonéticos têm como objetivo, familiarizar os alunos com esses fonemas e, assim preparar o aparelho fonador para o estudo sistemático da nova língua. O referencial teórico parte de Samuel Gili Gaya, Tomas Navarro Tomas entre outros.

Palavras-chave: exercícios contrastivos português-espanhol - ensino de fonemas da língua estrangeira.

Introdução

Práticas sociais EJA (educação de jovens e adultos)

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, ao ensino regular na idade apropriada. Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha por objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever para que os colonos pudessem ter acesso à religião e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Segundo Hadad e Di Pierro (2000) os anos posteriores a retomada do governo nacional pelos civis em 1985, representam um momento de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais.

O Artigo 208 da Constituição Federal é uma grande conquista da EJA no campo legal, sobretudo no seu inciso I, quando menciona: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

O desenvolvimento da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação e teve início com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, durante o Brasil colônia.

A educação de jovens e adultos (EJA) teve o seu nascimento em diversos programas de erradicação do analfabetismo desenvolvidos no Brasil tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento MOBREAL, o Ensino Supletivo entre outros, sendo o motivo para tantos programas, a necessidade de mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho.

Depois de abordar um breve histórico do EJA, iremos fazer menções às práticas educacionais do dia-dia em sala de aula, e também respondendo a seguinte questão “ por que não ensinar língua estrangeira aos alunos de terceira idade do EJA, já que os mesmos, o desejam?”.

Parte-se da priori, das dificuldades que qualquer aluno teria, por exemplo: os fonemas que existem no espanhol e no português não, as semelhanças e as diferenças entre a significação das palavras nos referidos idiomas, entre outros, porém a dificuldade que nos determos neste artigo serão as dificuldades fonéticas e uma proposta de como vencer essas dificuldades.

Porém não se deve falar na abrangência do ensino, sem mencionar Paulo Freire, um dos grandes estudiosos da educação. A educação é essencialmente a aquisição da autonomia pelo indivíduo, é um fim em si mesmo, com a qual o indivíduo pode elevar-se, libertar-se: só quem é capaz de pensar por conta própria sabe o caminho a seguir; logo, só as pessoas educadas são livres. Paulo Freire declara os seus verdadeiros objetivos: “Como a entendemos, à revolução cultural” é o máximo de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (FREIRE,1959 pág. 186).

Relações contrastivas entre o Português e o Espanhol

No processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a produção oral constitui o maior desafio, tanto para o professor quanto para o estudante, ainda mais os alunos de terceira idade. Ensinar e aprender a falar a língua alvo é o que, muitas vezes, mais motiva o professor, e também o aluno, em todo empenho para a transmissão / aquisição efetiva de uma nova língua.

A dificuldade que a maior parte dos aprendizes tem para desenvolver essa habilidade lingüística pode decorrer de diversos fatores, relacionados, até mesmo, com a própria natureza do texto oral, que, diferentemente do texto escrito, é elaborado concomitantemente com a sua transmissão. Outras, entretanto, estão intimamente relacionadas à pronúncia adequada dos sons ou a aspectos prosódicos como o acento, o ritmo, a entonação da nova língua.

Alcançar uma boa pronúncia nem sempre é uma tarefa simples, mesmo quando é proposto aprender uma língua semelhante à língua materna. Em alguns casos, essa proximidade, como é o caso do português e do espanhol, pode provocar a ocorrência de transferências / interferências, pois o aluno é levado a crer que pode dominar facilmente o sistema fônico da segunda língua. “Ignora, contudo, que o semelhante não é necessariamente, ‘igual’ e que esta proximidade pode causar erros de pronúncia”

(MAR, 1994, p. 8). A aquisição de uma boa pronúncia depende do grau de perfeição que pretendemos alcançar no domínio efetivo dessa segunda língua, dos objetivos almejados¹⁶ e até de nossa disposição para aprender.

Segundo Gaya (1987) para determinar e descrever a natureza de qualquer som, não basta só saber onde se articula, mas também tem de se levar em conta à articulação e com alguns exercícios fonéticos propomos o caminho para a pronúncia perfeita.

- Som do “J” e “G”;

Juan Jiménez se enjabona con jabón el la vieja jabonera de Ginés.

- Som do “D”;

Digo que donde digo digo. No que digo digo, digo Diego.

- Som do “S”;

Me quisiste y te quise;

Me olvidaste y te olvidé;

No hay en este mundo cosa

Tan falsa como el querer.

- Som do “R”;

Y aunque no quieras,

Te he de querer, pues quiero

Que tú me quisieras.

- Som do “R” e “RR”;

El perrito de Rita me irrita.

Si el perrito de Rita te irrita,

Dile a Rita que cambie el perrito

Por una perrita.

- Som do “Ñ”

Tamaño paño

Tiñe el maño Nuño

Con uña de año

Y moña de puño.

¹⁶ Há, por exemplo, aqueles que pretendem apenas aprender a ler textos numa língua estrangeira. Para esses, existem os cursos instrumentais, os quais enfatizam justamente a leitura (compreensão escrita) e a interpretação de textos.

- Sons do “L”;

El costal se deshilaza

Por la deshilazadura

Que la hiladura deshilazada

Deshilazó.

- Som do “CH”;

Charo está **chalada**. Por el **muchacho** del **chandal**.

- Som do “LL”;

La chiquilla, con la lluvia, A la villa lleva a la llave.

- Som do “Y”;

El yerno del yegüero da yerba a la yegüada.

A proposta dessas atividades foi ministrada para uma sala de aula do EJA, na instituição de ensino “Sesi Amaggi” em Cuiabá, que se encontra na 4ª etapa do projeto que equivale a 7ª e 8ª séries, com alunos maiores de 60 anos, a turma é heterogênea e possui dificuldades diversas na língua materna. A proposta da aula a ser ministrada foi o alfabeto na língua espanhola, que engloba a apresentação dos fonemas com os travalinguas. Observou-se que os alunos não tiveram dificuldades relevantes, se considerado que era a primeira vez que tinham aula de espanhol, fizeram-se comentários com relação à escrita, que se tornaria seria um pouco mais difícil, pois iriam escrever exatamente como ouvem, sem levar em consideração os fonemas da língua espanhola e a forte influência da língua materna.

O que conduziu os alunos a desejarem aprender o espanhol como língua estrangeira, a princípio, foi à semelhança entre os idiomas e imaginou-se que por conta disso, já sairiam da primeira aula falando espanhol.

A problemática é exatamente a dificuldade da pronúncia dos fonemas, tem como serem sanadas a partir das atividades propostas de maneira repetitiva, em diferentes graus de dificuldades.

Outra questão de bastante relevância é, como o professor irá preparar/conduzir essas aulas, de maneira que se obtenham resultados positivos e o lado afetivo também seja explorado, para que o aluno se sinta a vontade para falar, em outro idioma sem o receio de errar e se sentir envergonhado.

O processo de aprendizagem dos alunos com idade acima de 60 anos é mais demorado, devido a fatores como idade, por exemplo, muitos deles ainda trabalham então a disposição também deve ser levada em consideração no que se refere ao aprendizado, porém os objetivos são alcançados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Constituição Federal, Desdobramentos legais da EJA: campanhas de alfabetização e ideal de Darcy Ribeiro.

FREIRE, Paulo - Educação e atualidade brasileira. 1959

GAYA, Samuel Gili, Elementos da Fonética Geral, Madrid, 1966.

LOPES, Selva Paraguassu e SOUSA, Luiza Silva, EJA: Uma educação possível ou mera utopia? 1999.

2.3 - DIFICULTAD DE UTILIZACIÓN DE LOS TRATAMIENTOS FORMAL E INFORMAL

Rodney Mendes de Arruda (UFMT)

Como profesor de E/LE ya me he deparado con situaciones previsibles a partir del conocimiento teórico, algunas de las cuales ocurren en virtud de la interlengua, un construto (psico)lingüístico¹⁷, proceso “por el cual el aprendiz crea cuerpos de conocimientos extraídos de los datos de la L2 que evaluán, con utilización del conocimiento de la L1 o de otras lenguas conocidas por los aprendices (Gass & Selinker, 1992), sintetizado por Ellis (1997) como “lengua de aprendiz”. Esta categorización se conecta con la visión ya de fines de los 60 y comienzo de los 70, cuando el aprendiz dejó de ser analizado como productor de lenguaje imperfecto para ser visto como alguien creativo, que manifiesta su aprendizaje por medio de estágios sistemáticos de adquisición (Assis-Peterson, 1998), en cuyo paradigma no erra, sino testa hipótesis y garantiza el proceso gradual de aprendizaje.

A pesar de la enseñanza, se verifico la dificultad en el reconocimiento del status de los tratamientos formal e informal y el uso adecuado de los pronombres y conjugaciones correspondientes. Es común el equivocarse, lo que incide en error de los aprendices, principalmente entre aquellos con presencia más significativa del portugués. Durão (2005) identifica la cercanía de las lenguas y propone que el profesor busque conocer los errores más frecuentes y sus fuentes.

En esa dirección, me pareció curioso que las formas de tratamiento, un contenido básico pero importante, resulta confuso al alumnado del curso de Letras, del primer al tercer año. La observación surgió en una misma semana, en que alumnos de grupos y niveles distintos preguntaron si “usted no era 3ª persona” y el por qué. Observaciones anteriores daban cuenta de que muchos de ellos en niveles más graduados no saben con seguridad los días de la semana y/o algunos nombres de las letras del alfabeto.

Lenguas afines como portugués y español, respetados los contrastes, en nivel académico del cual no se puede descuidar, exigen atención a la norma, pues su contrario resbala en la interferencia. Pero, a partir de dicha noción, ¿por qué tamaña repetición en el error y resistencia del alumnado? Esta pregunta evidencia la preocupación profesional de uno que no ve atendidas sus “expectativas culturales” (Erickson, 1986). Las expectativas de los aprendices inicialmente recaen, por interés o miedo, sobre vocabulario, verbos y heterosemánticos, lo que significa no dar atención al contenido gramatical en cuestión.

¹⁷ La literatura acerca de la interlengua remonta a Corder (1967, 1971), Nemser (1971), Selinker (1972), Gass & Selinker (1992), Sharwood & Smith (1994), Ellis (1997), Brabo Cruz (2001), no nombrados en la Bibliografía a causa de las normas de presentación.

Sobre ello, como posibilidades de análisis está en primero el hecho de que al brasileño “usted” suena como “você”, que no son equivalentes, sino exactamente el contrario. También ocurre la traducción literal en la forma “el señor / la señora” cuando se habla directamente con la persona, caso de uso de *usted*, lo que evidencia su no internalización.

Hay gran insatisfacción de los aprendices en el estudio del contraste, como si en la lengua materna no hubiese norma, y ésta aún más compleja, lejana de la lengua realmente hablada. En portugués hay el pronombre “tu”, que no es utilizado por todos los brasileños, como es el caso de Mato Grosso. En su lugar, para marcar la informalidad, se usa “você”, pero su conjugación sufre un desplazamiento (Andrade Neta, online). Si normativamente se conjuga “tu vais, tu gostas etc” la conjugación de *você* es la de 3ª persona del singular (*você vai, você gosta* etc). A muchos es resulta difícil comprender que a pesar de figurar en la tercera línea de conjugación, *usted* es segunda persona “porque se habla con alguien” (Matte Bon, 1992).

Incide todavía en esta problematización un hecho cultural, cual sea la identificación con el tratamiento informal que el brasileño dispensa a todos. Hace parte del discurso académico pregonar el valor de la norma culta, principalmente en el caso del curso de Letras, pero lo que se verifica, por el contrario, es su aflojamiento.

Siguen algunos ejemplos colectados a partir de ejercicios escritos, en los cuales solicitaba que escribieran la misma enunciación en los dos tratamientos con el fin de observar las adecuaciones. En el grupo del segundo año se dio a partir de temas que involucraban el uso de imperativo. Se han dicho cosas con estructuras alternadas entre formal e informal. El desempeño de los alumnos era pensar en qué querían expresar, volcado al contenido verbal en foco. Al fin de la dinámica les comenté acerca de la alternancia entre los tratamientos y noté la preocupación, pues si no les bastase el modo estudiado también habría que cuidar de “esos detalles”. Anteriormente, en otros episodios de cobranza de dicho conocimiento, algunos hacían parecer que se trataba de una insistencia tonta, sin fundamentación, representativa del gramaticismo.

En (01) *El señor está novamente atrasado, quando olvidará chegar en el horário correcto?*, escrito como formal, al lado de otras manifestaciones de la L1¹⁸, se reconoce el cambio de la expresión “el señor” sustituyendo a “usted”.

En (02), la alumna escribe: *Ojalá que veja muchas cosas nuevas, que vaya a lugares maravillosos en sus vacaciones. / Ojalá que veas muchas cosas nuevas, que vayas a lugares maravillosos en sus vacaciones*. En este caso se nota un desvío mínimo en la ausencia de cambio de *su* para *tu*, inmediatamente reconocido por la misma cuando apuntado. Lo mismo ocurre en (03): *Quizá que tenga más confianza en su novia, ella tiene mucho cariño por usted. / Quizá que tengas más confianza en su novia, ella tiene mucho cariño por tu*.

Ya en (04), *No es seguro que te puedas ayudarte, pero yo haré el posible./ No es seguro que te puedas ayudarle, pero yo haré el posible.*, el alumno mantiene la conjugación, promueve la redundancia del complemento, siendo que solo produce el cambio en uno de ellos. El ejemplo (05) se colectó en el tercer año: *Siente tú que estás desesperado, ponte más confiante en la providencia./ Sienta ud. que está desesperado, póngase más confiante en la providencia*. En este caso, cuando de la corrección en clase, apunté las siguientes posibilidades de lectura: (a) se pide a la persona que se siente (sentarse) ya que está mal; (b) se dice a la persona imperativamente que se sienta

¹⁸ Errores de misma naturaleza de los presentados por Durão (1997).

(sentirse) mal, atribuyéndole culpa; (c) se dice a la persona que, ya que está en tal estado (sentirse desesperada), que sea más confiante. Al ver tales posibilidades y concordar con la variación interpretativa que de ahí adviene, no solo la productora de los enunciados como también sus colegas, se apercataron de la necesidad de poner más cuidado en la escrita.

Del mismo grupo surgió un otro aspecto. Me llamó la atención sobremanera la producción (06), que exige atención:

Formal:	Informal:
<i>Tenga más confianza en si mismo y también en tu compañera. No te ponga desconfiado de infidelidad con todas las actitudes de ella. Reflexiona y piensa que todo puede existir solamente en tu imaginación. Pero no escondes nada que estea sentindo, ni esconda quien realmente es y ojalá acepta ayuda de otras personas cerca de este problema que tienes y que controles tus celos.</i>	<i>Ten más confianza en si mismo y también en tu compañera. No se pongas desconfiado de infidelidad con todas las actitudes de ella. Reflexione y piense que todo puede existir solamente en su imaginación. Pero no escondas nada que estás sentindo, ni esconda quien realmente es y ojalá acepta ayuda de otras personas cerca de este problema que ten y que controle sus celos.</i>

Esta alumna, del tercer año, me había sinalizado que en este año lectivo está desmotivada, lo que justifica su poca contribución o producción en las asignaturas. Es una alumna de buen nivel de conocimiento lingüístico-gramatical. Tras su comentario y verificar su producción se observa la presencia del componente emocional. Se trata de una alumna que sabe las estructuras, comprobado por el tamaño de su proposición, pero no se empeñó en la tarea.

Tipo de uso frecuente es el caso de emplear uno de los tratamientos en estructuras de tercera persona (él, ella o situaciones), lo que no es adecuado, como en el ejemplo (07): *Los científicos hablan que el planeta estás muy mal, que el agua irá esgotarse y todo serás sufriendo*. En ese caso se observa la falta de reflexión acerca del objeto del que se habla, si “con” o si se habla “de”, lo que determina el uso.

En los casos de 01 a 04 y el 07 son alumnos del segundo año, ya 05 y 06 son del tercer año. Observo que hasta el segundo año los errores son “menores” y más fácilmente corregidos, aunque ni siempre la corrección internalizada. Sin embargo, en el caso del tercer año ocurre de avanzar el nivel de cobranza sobre lo lingüístico, a punto de conectar los saberes estudiados anteriormente con vista a la buena enunciación. Detecto que, en este caso, al pasar a otro nivel muchos no estén acompañando, no estén relacionando los aspectos lingüísticos de manera más ampliada, para formular mejor su discurso. No caben más las frases sueltas, han aprendido todos los modos y tiempos verbales y hay que empeñarse en la competencia comunicativa, escrita y oral.

Sí que considero que en contexto de evaluación hay presión, lo que no ocurre en actividades en clase o tarea. Por ser una producción escrita el alumno tiene tiempo para hacer un borrador, escribir la conjugación tranquilamente, (re)formular su enunciación, comparar lo suyo con el de los colegas etc.

Importante notar que, cuando preguntados sobre la motivación acerca de la carrera de Letras, dicen ser el interés por estudiar, aprender y hablar bien el idioma. En palabras de González (2004), es un milagro formar en cuatro años “un hablante, investigador y profesor de lenguas”, lo que no debe servir de argumento a que el alumno se acomode. Sin embargo, en la realidad del curso observado, en vez de seguir

estudiando, así como revisar lo aprendido, acordarse de reglas, formular cuestionamientos etc, argumentan, por ejemplo, que están sofocados con trabajos de otras asignaturas. Infelizmente, los académicos saben lo que deben hacer pero resisten a hacerlo. Por supuesto que este habla puede ser analizado por algunas perspectivas, no queriendo ser reduccionista en afirmarlo sin abrirme al diálogo, lo que no cabe en este espacio.

A modo de cierre de este texto pero no de mis preocupaciones en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, retomo la observación de que muchos alumnos, ya sabedores de la norma, no hacen la debida distinción lingüístico-cultural que se requiere para las formas de tratamiento. Aunque haya la presencia de interlengua, dada la familiaridad entre las lenguas, el desafío es contrastarlas, entender los contextos, establecer la diferenciación que hay en ambas lenguas, entre otras estrategias.

A partir de la duda inicial del alumnado, ya demuestro más cuidado con el grupo que actualmente estudia Lengua Española I, haciéndoles ver las semejanzas y distinciones, lingüísticas y contextuales. Con los grupos más graduados, para cada tiempo y modo verbal estudiado o revisado, hago hincapié con las formas de tratamiento, aunque no sea el foco gramatical, pues no necesita serlo.

Por ser enseñanza y aprendizaje un proceso integrado, planteo que hay que superar lo de que el profesor responsabilice al alumno por el no cumplimiento de su papel y que el alumno siempre reconozca la necesidad de estudiar para bien calificarse pero reemplace la acción para el próximo semestre o año lectivo. Para el profesor hay el desafío de observar las manifestaciones de errores/interlengua entre sus alumnos buscando entender y ayudar. Para tal, vale utilizar los criterios de Richards (1973, apud Durão, 2005:133), cuya sistematización ayuda a comprender que hay variaciones lingüísticas y discursivas. Para el alumno hay el desafío de empeñarse, estudiar y superar las dificultades lingüísticas que se presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. Disponible em www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html e www.sedycias.com/andrade.htm

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, Kátia Maria Santos & SCHEYREL, Denise. (Orgs.) *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador, BA: EDUFBA, 2006, 147-175.

_____. A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. *Espaço*. Nº 9, Rio de Janeiro: INES, 1998, 30-37.

DURÃO, A. BALBINO DE A. B. La interferencia como causa de *errores de brasileiros aprendices de español*. In: SEDYCIAS, João (org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. [Série Estratégias de Ensino], 130-144.

_____. Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de español. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 1997, 43-61.

ERICKSON, Frederic. Conceptions of school culture: on overview. *Educational Administration Quarterly*, v.23, n.4, nov.1987^a, p.335-356.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

MARIA GONZÁLEZ, Neide. Lugares de Reflexión en la formación de profesores de E/LE. *Revista Electrónica de didáctica*, número 0, marzo, 2004.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español (I). De la lengua a la idea*. España: Edelsa, 1992.

2.4 - COMPOSIÇÃO DO PATRIMÔNIO LEXICAL DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO RESULTADO DE LÍNGUAS EM CONTATO

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão¹⁹
Otávio Goes de Andrade¹

“(...) conforme pasa el tiempo, se agiganta el valor de los historiadores y escritores clásicos que nos contaron cómo era el mundo antiguo(...) (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.42)”.

“[...] no se trata de dar respuestas nuevas; sólo quiero recordar una serie de puntos importantes, tal vez un poco desatendidos por la urgencia que tiene hoy todo docente de aplicarse a cosas de actualidad, que lo atraen y que debe saber. Pero conviene desandar de vez en cuando el camino, pues lo de ahora, tan útil, exige para su sentido, lo de antes (VAQUERO DE RAMÍREZ, 1985, p.97)”.

Interessa-nos o presente tema em virtude de, pelo menos, duas razões: 1) queremos repassar a história do idioma espanhol para melhor entendê-lo. O nascimento desse idioma foi precedido por histórias de várias outras línguas que, em seu contato, assentaram o terreno sobre o qual o mesmo frutificaria e se ramificaria pela Península Ibérica e pelo mundo; 2) o encontro com o passado não se dá apenas mediante o tema de estudo, mas também pela necessidade inerente de dominar esse conhecimento como fundamento para o apropriado desenrolar de nosso trabalho docente.

A escolha da palavra ‘patrimônio’ como parte do título deste trabalho não é aleatória. Entre tantas outras possíveis opções, este é, segundo nossa opinião, o termo que melhor expressa a idéia de acúmulo de dados transmitidos e transmutados geração a geração, e envolvido extrínseca e intrínsecamente na questão da constituição do desenvolvimento do léxico. Pensar sobre a composição do patrimônio lexical da língua espanhola, obrigatoriamente, remete-nos para um passado constituído por mais de mil anos de história lingüística, a qual abarca desde a sua gênese, desencadeada nos recônditos mosteiros da região de Burgos, no século X, passando pelo seu amadurecimento, que coincidiu, em 1492, com a unificação do reino espanhol e com as conquistas das grandes navegações, e que culminaram com a chegada dos espanhóis ao “Novo Mundo”, e estendendo-se até os dias de hoje, no chamado “mundo globalizado”,

¹⁹ Universidade Estadual de Londrina

no qual o espanhol é reconhecido pela sua considerável produção artística e cultural, pelos intercâmbios econômicos e diplomáticos, e por ser o veículo de comunicação de um expressivo número de falantes, daí a configurar-se como uma das sete línguas mais faladas do mundo, como comprova o quadro a seguir:

Língua	Falantes (aproximadamente)	País(es)
Chinês mandarim	885.000.000	China
Inglês	470.000.000	UK, EUA, Canadá, Austrália
Hindi	420.000.000	Índia
Espanhol	360.000.000	Espanha, Hispano-américa
Russo	290.000.000	Rússia
Bengalí	200.000.000	Índia, Bangladesh
Português	180.000.000	Portugal, Brasil

Quadro 1: Línguas com maior número de falantes.

Adaptado de: *¿Qué son las lenguas?* (BERNÁRDEZ, 2004, p.290-291)

O idioma espanhol teve como “certidão de nascimento” o registro às margens de documentos redigidos em latim, em forma de glossas²⁰. As primeiras palavras escritas no idioma espanhol se forjaram da necessidade de conhecer / explicar o sentido de unidades léxicas num instrumento de comunicação oral em vias de extinção, o latim, minado pela vitalidade das novas palavras de uma língua que começava a ver a luz: o castelhano.

De acordo com García Mouton, de forma esquemática, parte-se das línguas pre-romanas e do latim

para explicar el mapa lingüístico actual, porque es un hecho que todas las lenguas peninsulares derivan del latín, exceptuando el vasco, que constituye el único resto vivo de las lenguas anteriores a la romanización [pois] el latín se impuso sobre las lenguas prerromanas y que de ese contacto nació la diversificación posterior. (1999, p.13).

²⁰ Segundo Alatorre (1998, p.103-104), “las muchas personas que hoy, en todas partes, tienen la buena (o a veces mala) costumbre de leer con lápiz o pluma en mano, y de vez en cuando, además de subrayar cosas, escriben algo al margen o al pie de la página, continúan una práctica que parece existir desde que hubo escritura y lectura. Naturalmente, el contenido de las anotaciones variará de anotador a anotador. En la Edad Media se practicó asiduamente esta costumbre. Muchas de las copias manuscritas de clásicos latinos se nos han conservado con “glosas” o “escolios” (el manuscrito podrá ser del siglo IX, y las glosas del XII). Pero en esos tiempos, debido al estado de la cultura, y muy especialmente a la desproporción entre el pequeño número de letrados y la gran masa de iletrados –y es bueno recordar que en esa Europa no había más “letras” que las latinas-, los glosadores y escoliastas hacían en todas partes más o menos lo mismo, que solía ser lo más elemental, lo más urgente: las glosas que más abundan son las que explican una alusión, o traducen una frase complicada a latín más sencillo, o aclaran una significación que ha ido volviéndose oscura. Los manuscritos medievales proceden en su inmensa mayoría de monasterios, donde al lado de un *scriptorium* (monjes que copian o redactan cosas) hay un *studium* (alumnos o novicios a quienes se adiestra)”.

O patrimônio lexical da língua espanhola foi sendo elaborado e consolidado mediante uma aglutinação de influências²¹ advindas de séculos de contatos entre diferentes culturas²² e suas respectivas línguas, de origem latina e semítica, assim como com elementos lingüísticos de origem anterior ao latim, cuja hegemonia lingüística fez com que os idiomas falados pelos povos²³ que habitavam a Península Ibérica antes do processo de romanização²⁴ desaparecessem, não obstante, deixando suas marcas no espanhol falado até os dias de hoje. Essas marcas pré-romanas podem ser exemplificadas por palavras como *perro*, *cerveza*, *manteca*, *páramo*, *cabaña*; por terminações como *-arro*, *-urro*, *-asco* e *-iego* (*cacharro*, *baturo*, *peñasco*, *palaciego*); por terminações como *-ez*, *-az* e *oz* (*Martínez*, *Díaz*, *Muñoz*); por numerosos topônimos de origem celta (*Segovia*, *Osmá*, *Coruña*, *Palencia*), de origem ligur (*Toledo*, *Berganza*, *Tarrascón*), de origem fenícia (*Cádiz*, *Cartagena*, *Málaga*, *Ibiza*), de origem grega (*Ampurias*, *Rosas*, *Denia*), entre tantas outras (GRAMÁTICA..., 1996, p.246).

Muito embora partamos do latim para explicar a existência do espanhol, cremos ser preciso ressaltar que o latim é uma língua cuja progênie deu-se no ramo indo-europeu²⁵. Apesar de a base sobre a qual se erigiu o espanhol ter sido latina, é praticamente unânime, entre os pesquisadores da área, a existência de uma influência da ramificação indo-européia²⁶.

²¹ “[...] Los hispanohablantes de hoy seguimos empleando, en efecto, buen número de palabras usadas ya por los distintos pueblos prerromanos, y varios rasgos característicos del castellano, como la presencia de una *h-* ahí donde el italiano y las demás lenguas hermanas tienen *f-* *-herir*, *hacer*, *hoja*, *humo*, etc., y no *ferir(e)-*, se han explicado, muy plausiblemente, como herencia ‘viva’ de alguna de aquellas viejas lenguas anteriores a la entrada del latín (ALATORRE, 1998, p.18)”.

²² “los testimonios más antiguos, los vestigios lingüísticos de fecha más vieja en la Península Ibérica no pertenecen a lenguas de la tierra, sino a idiomas traídos por extranjeros: el egipcio y el semítico occidental, más conocido como fenicio [...]. El egipcio, además, ni siquiera fue hablado por ningún visitante, sino que era la lengua de inscripciones hechas en sellos de piedra y en vasos de alabastro de origen egipcio que los fenicios llevaron para su comercialización. Estos primeros testimonios de las escrituras más antiguas de la Península son del siglo VIII a.C. Puede decirse, pues, que la presencia de ‘los otros’ ha sido una constante en la historia lingüística de España, desde su más remota antigüedad (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.31)”.

²³ Iberos, celtas, vascos, tartesios, fenícios, gregos, entre outros (GRAMÁTICA..., 1996, p.246).

²⁴ “[...] los romanos encontraron a su llegada a la Península una situación lingüística muy fragmentada, con algunos grupos étnicos con cierta capacidad de intercomprensión, probablemente los de origen ibero y celtíbero, pero sin un instrumento comunicativo común. Tal situación, junto a la potencia cultural de Roma, hizo que poco a poco las lenguas peninsulares se fueran diluyendo en su uso y se iniciara un gran proceso de sustitución lingüística, el de mayor envergadura en toda historia de la Península (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.35)”.

²⁵ “[...] se da el nombre de indoeuropeo a un grupo cultural y lingüístico originado en tierras cercanas al Mar Negro y que se dispersó por el Este hasta la India y, en el Oeste, por toda Europa (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.19)”.

²⁶ “[...] Nuestra lengua es el indoeuropeo. Aun cuando a lo largo de los siglos hayamos alterado las palabras y olvidado muchas y adoptado otras muchas, el núcleo de nuestro vocabulario sigue siendo el mismo. Y no sólo de nuestro vocabulario. Ciertos esquemas básicos de gramática y morfología (por ejemplo los paradigmas de la conjugación: *fui*, *fuiste*, *fue*, *fuimos*, *fuisteis*, *fueron*) son también continuación de los del proto-indoeuropeo. Con todas las alteraciones, la continuidad es perfecta. ¿Podemos estirar la línea de la continuidad más allá de los 7000 años? Porque 7000 son muy pocos, y es claro que los hablantes del proto-indoeuropeo no inventaron su lengua, sino que la aprendieron, como aprendemos nosotros la nuestra. Y esa lengua tuvo su madre, y su abuela, y su bisabuela, y su tatarabuela,

A unidade do império romano começou a ruir a partir do século V d.C, em virtude das invasões de povos germânicos, e, conseqüentemente, também ruiu a unidade lingüística do latim, surgindo, paulatinamente, as línguas ditas “românicas”, “romances” ou “neolatinas”. Como a Península Ibérica era uma região altamente romanizada²⁷, com uma arraigada cultura latina, tal fato fez com que os novos dominadores, os visigodos, abandonassem o uso de seu próprio idioma em prol da língua dos dominados; apesar disso, a língua gótica também foi pródiga em influências no patrimônio lexical do espanhol, como demonstram as palavras *guerra*, *espuela*, *estribo*, *jarra*, *rueca*, todas de origem gótica, os vários nomes próprios, como *Rodrigo*, *Gonzalo*, *Álvaro*, *Fernando*, etc., e também os topônimos, como *Gondomar*, *Mondariz*, *Castrogeriz*, etc. (GRAMÁTICA..., 1996, p.246).

Os oitocentos anos da presença muçulmana na Península Ibérica (séculos VIII ao XV) também deixaram uma marca indelével sobre o léxico da língua espanhola. A cultura muçulmana possuía uma expressiva superioridade naquela época da história, deixando-a transparecer em diversos âmbitos²⁸ da atividade humana (arte, agricultura,

etc., etc., hasta llegar a una ‘Eva’ lingüística. Especular en torno a semejante pregunta es chapuzarse en un océano de tinieblas, porque hablar de los orígenes del lenguaje es hablar de los orígenes del hombre, y de esto es poquísimo lo que se sabe, pese a los esfuerzos de la paleontología, la antropología, la anatomía comparada, la psicología. El campo de las conjeturas es enorme. Se dice ahora que el hombre apareció en la tierra, como especie aparte, hace un millón de años; pero si alguien prefiere hablar de dos millones, su preferencia no va a provocar escándalo. Son legítimas todas las discusiones acerca de las características humanas: la posición erecta, la configuración de la mano y el cráneo, el volumen del cerebro. Y se puede conjeturar legítimamente que ya teníamos cierta especie de lenguaje antes de que nuestro cerebro se desarrollara del todo, antes de que supiéramos usar herramientas, cuando éramos, en cierta zona de África, una de las variedades de simios antropoides, todavía no hombre. Pero en el océano de tinieblas hay rayitos de luz, y uno de ellos es precisamente de orden lingüístico. En las palabras indoeuropeas *pater* y *mater*, lo único específicamente indoeuropeo es el elemento *-ter*, usado en muchas otras palabras indoeuropeas (tal como el elemento *-ador* es lo único específicamente español de la palabra *esquiador*). El núcleo mismo anterior es indoeuropeo. Y la prueba es ésta: en incontables lenguas no indoeuropeas el padre y la madre se llaman *pa(pa)* y *ma(ma)* o cosas por el estilo. Las voces *pa* y *ma* están en el origen del lenguaje, y no falta quien diga que *son* ese origen. Como quiera que sea, el postulado lingüístico de que ‘el lenguaje de la infancia nos lleva a la infancia del lenguaje’ está resultando tan fecundo como el postulado biológico de que ‘en la ontogénesis se resume la filogénesis’. Los millones de bebés ‘de habla española’ que en estos momentos balbucean su *papa* y su *mama* (o cosas parecidas: *tata*, *baba*, *bebe*, *nene*...) están continuando la lengua de los orígenes (ALATORRE, 1998, p.16)”.

²⁷ “La pérdida definitiva de las lenguas prerromanas peninsulares pudo estar muy vinculada a la cristianización progresiva de la Península, una cristianización que se expresaba en latín. Es cierto que originariamente el cristianismo, dentro de Roma, se desarrolló entre la gente que hablaba griego, pero poco a poco fue adoptando el latín como medio de expresión. De hecho la supervivencia del vasco podría explicarse, entre otros factores, por su tardía conversión en zona cristianizada (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.39)”.

²⁸ “Los arabismos de nuestra lengua son testimonio duradero de esa convivencia de siglos. La abundancia, por ejemplo, de voces de origen árabe relativas a horticultura, jardinería y obras de riego significa que la población mozárabe, y luego la población toda de la península, se compenetró de esa cultura agraria y doméstica, de ese amor al agua que los árabes, como hijos que eran del desierto, parecían llevar en el alma. Los cuatro mil arabismos de nuestra lengua tienen su razón de ser: corresponden a cuatro mil objetos o conceptos cuya adopción era inevitable. De manera ‘fatal’, el *añil*, el *carmesí*, el *escarlata* y hasta el *azul* vienen del árabe. Un caso típico: la terminología de la hechura del barco se tomó básicamente de los moros. Y un caso extremo: las palabras *almaizal* y *acetre*, que designan objetos propios de la liturgia católica, ¡son arabismos! Si no existieran tantas espléndidas muestras de la cerámica musulmana medieval, bastaría el vocabulario referente a la alfarería (comenzando con la palabra misma *alfarero*) para saber que los cristianos españoles admiraron y aprendieron ese arte de los árabes. Pero los árabes fueron también horticultores, molineros, carpinteros, *alfayates* (‘sastres’), talabarteros, *almocrebes* (‘arrieros’), *alfajemes* (‘barberos’), panaderos, cocineros (y gastrónomos), marineros,

ciência, filosofia, etc.) e, também, outorgou uma herança lexical de grande importância para as línguas romances peninsulares. Depois do latim, o árabe é a segunda fonte de vocabulário do espanhol, guarnecendo-o com aproximadamente quatro mil palavras dos mais diversos campos, como citado anteriormente. Algumas dessas palavras árabes são *acequia, aceite, noria, alcachofa, almazara, azafrán, azúcar, alférez, almirante, alfanje, alcalde, albañil, azotea, azulejo, tabique, algodón, alfombra, almohada, albornoz, ajedrez, azul*, entre outras, assim como topônimos como *Guadalquivir, Guadiana, Guadalajara, Algeciras, Medina, Benicasim, Sevilla*, etc. (GRAMÁTICA..., 1996, p.247).

As expedições transoceânicas que trouxeram o espanhol para o “Novo Mundo” também contribuíram para que o horizonte lexical da língua espanhola fosse sendo ampliado. O léxico patrimonial trazido pelos colonizadores espanhóis foi colocado em contato com o léxico autóctone²⁹ (ou indígena) e com o léxico africano³⁰, presente em algumas áreas do novo mundo, que começava a ser desbravado (VAQUERO DE RAMÍREZ, 1998, p. 55). Esse horizonte lexical expandiu-se ainda mais a finais do século XIX e a começos do século XX, com a imigração europeia para a América Hispânica, conforme argumenta Cárcamo

[...] La influencia mayor se hizo sentir en el plano del léxico que, como sabemos, es el sistema más inestable de la lengua y el que tiene más capacidad de aceptar incorporaciones sin afectar al

pescadores, agricultores, expertos en equitación, en cultura del aceite (las palabras *aceite* y *aceituna* son árabes), en medicina y farmacia, en pesas y medidas, grandes constructores y decoradores, *albéitares* (‘veterinarios’), *alates* (‘perfumistas’), tejedores de telas y de alfombras. En capítulos como éstos puede dividirse el estudio lingüístico de los arabismos, lo cual equivale a conocer capítulos enteros de la historia cultural de España. De España y de buena parte del mundo. Entre los arabismos hay meras golosinas (*almíbar, alcorza, alajú, alfajor, alfeñique...*), y pequeñeces frívolas como el *aladar* (‘mechón de pelo’) o importantes como el *alfiler*. Pero siempre se ha dado un lugar prominente a las ‘grandes palabras’, las que se refieren al pensamiento matemático y a la especulación científica. Al pensamiento matemático pertenecen, por ejemplo, las palabras *cero, cifra, algoritmo* y *guarismo*, y la palabra *álgebra*. Los árabes hicieron que toda Europa abandonara la numeración romana, tan incómoda para sumar, restar, multiplicar y dividir. Introdujeron el concepto de ‘cero’, que no existía en la tradición grecorromana, y enseñaron un método totalmente nuevo de ‘reducción’, que eso es el álgebra. Con el pensamiento matemático se relaciona la palabra *ajedrez* (y sus *alfiles*, y sus *jaques* y *mates*): los árabes fueron quienes introdujeron este endiablado juego en Europa. A la especulación científica se refieren las palabras *cenit, nadir* y *acimut*, y también la palabra *alquimia* (con sus *redomas*, sus *alambiques*, sus *alquitaras*): los árabes fueron grandes astrónomos; y si alguien cree que la alquimia no significa gran cosa, es que no sabe la importancia que en la historia de la ciencia tuvo la piedra filosofal, ese ‘*iksír* –de donde viene la palabra elixir– que los árabes enseñaron, no a hallar, sino a buscar. Y además, también las palabras *alcanfor, atíncar, azogue, almagre, alumbre, alcali* y *alcohol* son arabismos (ALATORRE, 1998, p.79-80)”.

²⁹ “El léxico autóctone procede de las lenguas indígenas importantes, como el *quechua* y el *náhuatl*, o de las lenguas con las cuales tuvieron los españoles los primeros contactos, las *arahuaco-caribes* de las Antillas. Los cronistas son testimonios de los procedimientos de adopción de los indigenismos por el español. La vitalidad de los indigenismos varía, teniendo en cuenta el tipo de comunidades monolingües o bilingües. Hay que distinguir, portanto, entre las regiones donde perviven lenguas indígenas en contacto con el español, y el resto. Los diccionarios de indigenismos, recopilados a partir de fuentes escritas, dan una imagen irreal del uso actual. La mayoría de los indigenismos recogidos en los diccionarios no se conocen en Hispanoamérica, como han demostrado estudios en México y en las Antillas (VAQUERO, 1998, p.55)”.

³⁰ “Los afrocriollismos están presentes, sobre todo, en la región caribeña, y, según los últimos estudios, experimentan índices considerables de mortandad (VAQUERO, 1998, p.55)”.

sistema de manera esencial. Palabras y expresiones del italiano, hasta hoy usuales en el habla de esos países [Argentina e Uruguai], se han integrado al léxico general. (1997, p.220).

Partindo do pressuposto de que o progresso das civilizações impulsiona também o progresso lexical de suas respectivas línguas, a necessidade de nomeação das novas realidades, das novas atividades e das novas coisas leva ao incremento das línguas através da criação de novas palavras ou da incorporação de palavras de outras línguas, como destaca Cárcamo:

El uso de ‘barbarismos’ o ‘xenismos’ en español actual se encuentra vinculado a las características que el desarrollo científico y técnico, la facilidad de la intercomunicación planetaria y la extensión en una dimensión inusitada de los medios de comunicación impresos, auditivos y audiovisuales han ido imprimiendo en la sociedad contemporánea. (1997, p.221).

Como procuramos deixar manifesto neste breve trabalho, a riqueza do patrimônio lexical do espanhol confluiu do léxico de várias culturas, dotando-o não só de singularidade, mas também de uma delicada beleza.

Mas, no caso do ensino do vocabulário da língua espanhola para estrangeiros, em especial a brasileiros estudantes dessa língua, para que serve mencionar conceitos como singularidade e beleza? Em nossa opinião, é justamente nessas duas idéias que reside a função primordial de quem trabalha com o léxico de uma língua que está sendo ensinada como estrangeira: mostrar ao aprendiz que, muito embora as palavras tenham a mesma origem em idiomas contíguos, como o português e o espanhol, cada um desses idiomas é singular por natureza, expressando de maneira diferente e própria o significado daquilo que na forma parece ser igual e compartilhado. E a beleza, que subjaz ao domínio de um vocabulário rico, preciso, histórico e vernáculo, e, conseqüentemente, fluente, que torna o usuário da língua capaz de entender e fazer-se entender, nos mais diversos assuntos, vivendo a realidade lingüística não só como resultado de uma demanda social, por ter nascido num determinado local ou por ter aprendido a língua instrumentalmente, mas também como alguém capaz de desfrutar da realidade lingüística com toda a possibilidade de fruição que a posse de um vocabulário desenvolvido pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

- ALATORRE, Antonio. *Los 1001 años de la lengua española*. México: Tezontle, 1998.
ALVAR EZQUERRA, Manuel. *La formación de palabras en Español*. Madrid: Arco/libros, 2002.
APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel: Barcelona, 1996.
BERNÁRDEZ, Enrique. *¿Qué son las lenguas?:* Madrid:Alianza, 2004.

CÁRCAMO, Silvia Inés. Palabras y expresiones extranjeras en la prensa escrita. *Revista APEERJ*, v.3, n.3, p.219-229, 1997.

CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca. *Genes, povos e línguas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: EDUEL, 1999.

GARCÍA MOUTON, Pilar. *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco/libros, 1999.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel, 2005.

GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL MODERNO. Madrid: Santillana, 1996.

VAQUERO DE RAMÍREZ, María T. El español a la hora del descubrimiento. *Boletín de la asociación europea de profesores de español*, n.34-35, p.97-105, 1986.

_____. *El español de América II: morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco/libros, 2003.

2.5 - LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL/ LENGUA EXTRANJERA (E/ LE).

Michely Sousa (PG/ FL/ UFG)

Lucielena Mendonça de Lima (FL/ UFG)

Celani (2004) afirma que al ser humano no le gusta pasar por situaciones de riesgo, aunque sea en ellas que solemos realizar cambios e innovaciones, bien sean en los ámbitos: profesional, personal, público o educativo. Al hablar del ámbito educativo, en especial de la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE), se sabe que para que el aprendiz aprenda a comunicarse hay que comunicar, es necesario arriesgarse en la “nueva lengua”. Según Vázquez (2000, p. 53) hay que concienciar a los aprendices de la necesidad “de comunicarse para aprender y de aprender para comunicarse”.

En otras palabras, hay que posibilitar al aprendiz el ‘aprender a aprender: ‘aprender a conocer’, ‘aprender a hacer’, ‘aprender a vivir’ y ‘aprender a ser’ y de acuerdo con nuestro entendimiento el uso de estrategias de aprendizaje (EA) y las estrategias de comunicación (EC) es un peldaño en este proceso.

Las EA, según Huber (2000, p. 179), “son básicamente habilidades que los aprendices usan, muchas veces consciente, para mejorar su aprendizaje”) y las EC, de acuerdo con Gómez (1994, p. 166), “son [...] intentos del estudiante de expresar un mensaje en la lengua meta, en aquellas situaciones en las que las reglas apropiadas y sistemáticas de esa lengua no han sido formadas todavía”.

Desde un enfoque comunicativo y tomando como base el sociointeraccionismo de Vygotsky (1984) en el cual el ser humano se construye en la relación con el otro, se observará en este trabajo la incidencia de las EC en la serie didáctica *Avance* (2005/ 2006) teniendo como reto presentar cómo se pueden aprovechar las actividades de los manuales por los profesores para estimular a los aprendices a usarlas.

Al hablar de expresión oral (EO) es importante llamar la atención para los aspectos que la distinguen de la Interacción oral (IO) y de la mediación oral (MO), según las aportaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) – en lo sucesivo *Marco*:

Expresión oral	Interacción oral	Mediación oral
El usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes.	El control del proceso es asegurado por los participantes (productores y receptor).	El usuario no expresa sus significados, sino que actúa como intermediario entre dos interlocutores (hablantes de lenguas distintas)
El usuario produce sus propios significados. Argumentación, comunicados públicos etc.	El significado se constituye en negociación (principio de cooperación).	Evitar las interrupciones durante la mediación.

Aunque esta sea una manera interesante de clasificar las destrezas, asumimos las aportaciones de Gómez (2005, p. 879) que no hace distinción entre IO y EO, conceptuando la última como, “las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores”. Giovanni et al (1996, p. 49) apuntan que el objetivo de la enseñanza de la EO es “desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y mantener una conversación”.

Rememoremos las principales tendencias del enfoque comunicativo que, de acuerdo con Santa-Cecilia (1996, p. 10) son: uso de la lengua con fines comunicativos; énfasis en los procesos naturales de aprendizaje; valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; enseñanza centrada en el alumno; importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural y desarrollo de la autonomía del aprendiz.

Subrayamos dos puntos: el uso de la lengua con fines comunicativos y el desarrollo de su autonomía porque creemos, así como Huber (2000), que la acción de enseñar a usar las EC no sólo lleva al aprendiz a actuar de manera autónoma, sino también a fiarse de sí propio y, seguramente a desarrollar su interlengua – entendida como “un sistema idiosincrásico propio cuyas características concretas reflejan la etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra el estudiante” (SELINKER (1972) apud GÓMEZ (2005, p. 440)).

Sobre la competencia comunicativa (CC) nos apoyamos en Hymes (1972) citado por Iragui (2005, p. 451) que la conceptúa como “el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente” y en que Santa-Cecilia (1996, p. 11) basándose en Canale (1983) considera que esta conlleva los siguientes componentes:

competencia gramatical (dominio del código lingüístico);
competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados tanto al enunciado como a la forma);
competencia discursiva (capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de un texto oral o escrito);
competencia estratégica (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal o no verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz)

Ya el *Marco* (2002), desde una perspectiva de la acción, distingue dos tipos de competencias: las *generales* – referentes al conocimiento declarativo, a las habilidades prácticas e interculturales, a los factores individuales y a las destrezas de estudio y análisis – y a las *lingüísticas*, siendo que la CC se presenta dentro de esta última.

El componente estratégico aparece separado de la CC en el *Marco* (2002) y el término “estrategias” es adoptado como un medio que el usuario utiliza para “poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación...” (ibidem, p. 61).

De acuerdo con Gómez (2005, p. 436) la “competencia estratégica supone el dominio de las EA y de las EC verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo”, o sea, podemos por medio de la competencia estratégica compensar deficiencias comunicativas provenientes de las otras subcompetencias e interactuar de manera más eficiente.

La serie didáctica – *Avance* (2005/ 2006) – es una nueva edición compuesta por tres volúmenes: elemental (L1), básico-intermedio (L2) e intermedio-avanzado (L3) y, como metodología las autoras consideran lo que hay de más positivo en los diferentes enfoques, es decir, usan una metodología ecléctica.

Respecto a la EO y las EC, en el L3 la EO tiene un papel preponderante, lo que suponemos natural ya que en esta fase el aprendiz posee un buen “equipaje de lengua (sistemáticamente desarrollada y con fluidez)” (*Marco*, 2002). Por lo tanto, no nos parece haber necesidad de presentarles, con énfasis, las EC. Lo que no es el caso de los niveles iniciales (L1 Y L2), pues les faltan conocimientos sobre el sistema lingüístico y sobre cómo actuar en la lengua meta.

En toda unidad hay un *pretexto* que según las autoras, en la Guía Didáctica (GD), es el momento de despertar el interés del alumno por aprender, motivarles para que empiecen hablando. Si se pretendían proponer la EO desde el L1, sería conveniente sugerir a los aprendices o al profesor el uso de las EC para facilitar el acercamiento del aprendiz a la EO en este primer momento.

Como ejemplo, se puede ver en el *pretexto* (L1, Unidad tres) un cómic sobre familia, en la GD las autoras sugieren que el profesor motive los aprendices a describir paso a paso lo que ocurre con la chica del cómic (Rita), que los aprendices intenten hablar de sus familias, de las ventajas y desventajas de tener un animal en casa y sobre los cómic en general.

Consideramos que la actividad se volvería más provechosa si las autoras propusieran el uso de las siguientes estrategias: **descripción**, **aproximación** y **mímica**. Por ejemplo, si el alumno no sabe el nombre de su animal, ‘conejo’, haciendo una **descripción** (definición del elemento léxico que se desea comunicar) del tipo “es un animal pequeño con orejas grandes y que trae huevos en la pascua” podría seguir la conversación; si el animal es un ‘papagayo’, puede decir con una **aproximación** (uso de un término próximo (sinónimo, hiperónimo, hipónimo) del concepto que se comunica), “tengo una ‘ave’ en casa” o usando la **mímica** (utilización de la paralenguaje (gestos, miradas, etc.)), balancear los brazos arriba y abajo como las alas de una ave al volar.

Otro ejemplo, aún en L1, es la primera actividad de debate, según las autoras. En esta actividad hay algunas frases con temas considerados polémicos en el entorno familiar, como: ‘todas las suegras son malas’.

En este caso, como la actividad está pensada para la discusión de unos temas polémicos, sería interesante para los aprendices las EC: el **circunloquio** (según Gómez 1994 está dentro de la descripción), describir las características o elementos del léxico desconocido, como para decir ‘nuera’ (“lo que la mujer de mi tío es de mi abuela”); **confirmación de comprensión**, haciendo preguntas al interlocutor para asegurar la

comprensión de lo que está siendo dicho; **pedido de aclaración** para aclarar alguna estructura o palabra desconocida (¿qué has dicho?, ¿qué significa?, etc.), por último **petición de ayuda** (siguiendo Gómez 1994, consideramos los dos últimos también como petición de ayuda), solicitud directa de ayuda lingüística al interlocutor, mediante pregunta, entonación, etc. (¿cómo se dice?).

Por último, vamos al L2 en la sección *Lee* (unidad dos), aunque el tema de esa sección pueda propiciar una buena práctica de habla (problemas ecológicos, el despilfarro y los embates de las diferentes capas sociales), las cuestiones propuestas para la comprensión del texto son del tipo *objetiva* (Marcuschi, 1997, p. 52).

En este caso, sugerimos que se podía traer algunas preguntas más amplias para una discusión significativa sobre el tema, además de sugerir el uso de algunas estrategias, como: la **descripción**, por ejemplo, para decir ‘barrio de chabolas’ usa ‘lugares donde hay personas pobres que viven en casas sencillas y pequeñas’; **Consulta de Diccionarios**, uso del diccionario como apoyo cuando falta algún vocabulario, además de la **paráfrasis** y **petición de ayuda**. Sin olvidarnos de las estrategias no verbales (**mímica**, dibujos, gestos), porque es natural el aprendiz comprender una palabra, pero no saber cómo nombrarla o definirla.

A modo de conclusión, en una actividad, sea del manual o no, es fundamental que el profesor establezca los procedimientos y los objetivos a ser alcanzados, estimule al aprendiz a valerse de sus conocimientos previos y sólo enseguida le presente las EC. Si esta presentación deba ser directa o indirecta depende del contexto y de los aprendices, el profesor es el único experto en su realidad, por tanto sabe lo que será más acertado.

El profesor debe estar consciente que su papel es el de mediador entre el aprendiz y la lengua meta, es decir el profesor debe posibilitar que el aprendiz construya sus propios significados de acuerdo con sus propias características (edad, personalidad, bagaje cultural, etc.), pero siempre trabajando en conjunto con éste, transfiriéndole responsabilidades paulatinamente.

Es trabajando cooperativamente y desde de una perspectiva holística, considerando las individualidades de los aprendices que se llegará a un “desarrollo total (desarrollo del yo)” como afirma Quicke (1994 apud WILLIAMS; BURDEN 1999), ya que el ser humano se compone por cognición y emoción.

Observamos que aunque los manuales sean muy bien planeados, como es el caso de *Avance*, éstos siempre siguen una intención de acuerdo con una realidad, por tanto, ninguno es perfecto a una realidad específica, siendo papel del profesor adecuar las actividades al entorno y a las necesidades de los aprendices para que lleguen a un nivel fluido de lengua.

Es, entonces, buscando auxiliar al aprendiz a desarrollar su interlengua que el profesor debe entrenarle y/ o concienciarle del uso de las EC. Sabemos que la competencia estratégica es solamente una faceta de la competencia comunicativa, pero estamos convencidos de que el dominio de la competencia estratégica lleva a cabo el crecimiento del estudiante en todas las otras facetas: lingüística, discursiva y sociolingüística.

REFERENCIAS

BOCK, A. M. B., FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L.T. *Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 1998.

- CARREÑO, Ravera M. La expresión oral: Teoría, Tendencias y actividades. In: BELLO, P. Et al. *Didáctica de las segundas lenguas*. Estrategias y Recursos Básicos. Madrid, Santillana, 1996.
- CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.
- CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. 2002. Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> acessada em 20/02/07.
- GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en Acción*. CID (Colección Investigación Didáctica). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1996c.
- GOMÉZ, R. P. *Recurso comunicativos en las conversaciones: Hablante nativo (HN)/ hablante no nativo (HNN)*. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (org.). Actas del IV Congreso Internacional de Asele. Madrid: Asele, p. 163-173, 1994.
- _____. La expresión oral. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005, p. 879-898.
- _____. Las estrategias de comunicación. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005, p. 435-448.
- HUBER, R. C. L. *O papel das estratégias de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras*. In: Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino/ Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol. Londrina: UEL, 2000.
- IRAGUAI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005, p. 449 - 446.
- MARCUSCHI, A. L. *O livro didático de língua portuguesa em questão: O caso da compreensão de texto*. In: Caderno do I colóquio de leitura do Centro-oeste. Goiás: Centro editorial e gráfico da UFG, 1997.
- SANTA-CECILIA, A. G. *El currículo de español como lengua extranjera*. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación. Madrid: Edelsa, 1995.
- VÁZQUEZ, G. *La destreza oral*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas*. Enfoque del constructivismo social. Cambridge, 1999.

2.6 – LAS VARIEDADES GEOLECTALES DEL ESPAÑOL PRESENTES EN EL MANUAL AVANCE

Profa. Ms. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (FL/ UFG)
 Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (FL/ UFG)

El fenómeno de la variación lingüística es punto clave para comprender las configuraciones: geográficas (diatópicas), sociales (diastráticas) y estilísticas (diafásicas) que una lengua posee. Dicho fenómeno es aún más significativo en el caso de una lengua extranjera aprendida fuera de su comunidad nativa, como es el caso del español en Brasil. Así que compartimos con Fernández (2005a) al citar a Ager (1976) la preocupación que se estrechen más los contactos entre la sociolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, algo no sólo conveniente, sino imprescindible.

Una de las principales aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras es su concepción de lengua. En ese sentido, la definición de Oliveira (2005) nos parece muy pertinente: lenguas, como objetos culturales, son patrimonio inmaterial de la humanidad. La sociolingüística hace hincapié en los usos de la lengua y en cómo el usuario la maneja en distintos contextos comunicativos. De ahí la importancia de saber utilizar bien las normas: culta, popular y vulgar. Según Fernández (2000), la culta es la prestigiosa, la empleada por las personas educadas de las zonas urbanas; la popular complementa el nivel culto y es propia de estratos sociolingüísticos medios y bajos, ya la vulgar rompe generalmente con las reglas sociales y lingüísticas.

Las *Orientações Curriculares de Espanhol* (2006) nos plantean lo siguiente: ¿cómo enseñar el español, esa lengua tan plural, tan heterogénea, sin pérdidas o reducciones? Una posibilidad que se nos sugieren las autoras es concienciarles a los estudiantes que todas las variantes del idioma son ricas y válidas para deshacer estereotipos y prejuicios. Es necesario que ellas aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible. En esa tarea juega un papel especial los materiales didácticos, principalmente los libros de texto.

En un intento de presentar una zonificación más general y adecuada para el español cuya referencia no fuera la clásica separación entre Península y América, Fernández (2000, p.38) propone su división en ocho zonas geolectales. En América (A): A.1. un área caribeña (representada por San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo); A.2. un área mexicana o centroamericana (representada por la Ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos); A.3. un área andina (representada por los usos de Bogotá, La Paz o Lima); A.4. un área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, Montevideo o de Asunción) y A.5. un área chilena (representada por los usos de Santiago). En España (E): E.1. una castellana (representada por los usos de Madrid o Burgos); E.2. una andaluza (usos de Sevilla, Málaga o Granada) y E.3. una canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife).

El autor nos informa que esas ocho áreas comparten numerosísimos rasgos en común, especialmente en lo que se refiere a los usos más cultos y urbanos. Son modalidades concretas ligadas a una geografía, a una historia y a una comunidad específica. Fenómenos tales como el seseo³¹; el yeísmo³²; la aspiración, el debilitamiento o la pérdida de la *s*; el uso de ustedes de forma generalizada en Hispanoamérica y algunas partes de España y la utilización de españolismos o americanismos son contemplados en las áreas propuestas.

Al reflexionar sobre el modelo lingüístico que sería adecuado elegir a la hora de enseñar el español en Brasil, tenemos que considerar las necesidades comunicativas de los aprendices y su entorno. Corder (1973 apud Fernández, 2005a) cree que se debe enseñar el ámbito compartido por la mayor parte de las variedades de la lengua y de complementarla con el conocimiento de las partes más adecuadas a determinadas situaciones. Fernández (2005^a) corrobora esa idea y propone que el modelo de español debe ser culto y recoger elementos comunes y frecuentes, para que los usos aprendidos resulten adecuados a una mayoría de situaciones comunicativas. Estamos de acuerdo con los dos, pues al dominar la norma culta, el estudiante será capaz de (re) conocer también la popular y la vulgar. Sin embargo, cualquier país hispanoamericano posee una norma culta referendada por su Real Academia que a su vez está en consonancia con la

³¹ Seseo (solo existe el fonema /s/).

³² Yeísmo (no hay distinción entre *ll* y *y*).

Real Academia Española, hecho que deshace la falsa creencia de que norma culta es sólo la castellana.

Bugel (1998), al considerar el tipo de español que se viene enseñando en Brasil en las últimas décadas, hace hincapié que no se debe desconsiderar la enorme riqueza de las variedades lingüísticas del español americano, en pro de una única, la castellana, pues podemos incurrir en el grave error de simplificar y reducir la lengua. La imagen que de esa variedad se tiene es la de que ella es “original”, “pura”, “correcta” y que las demás no lo serían, como constata Santos (2004) en su encuesta con alumnos de español de dos instituciones en *São Paulo*. Una propuesta de Fernández (2005b, p.747) para elegir el modelo de lengua a ser enseñado nos parece adecuada, pues ofrece tres posibilidades: 1) Castilla, 2) Zonas hispánicas específicas (En el sur de Brasil, por ejemplo, se podría elegir la variedad rioplatense; en E.E.U.U. la mexicana) y 3) Panhispánica (la considerada general y utilizada en CNN, por ejemplo). Los profesores han de ser conscientes de su papel de promocionar discusiones sobre el tema con los compañeros, con los estudiantes y con los demás interesados. Les cabrá, asimismo, elegir los materiales más adecuados y que planteen el tema lo más apropiadamente posible.

Nos hemos decidido analizar *Avance* (elemental, intermedio-básico e intermedio-avanzado), de Concha Moreno et al., por tratarse de un libro de texto que estamos utilizando en la carrera de Letras/ Español de la UFG desde hace dos años. Las autoras aclaran: “El manual está escrito en el español de España, pero incluye referencias léxicas, gramaticales y culturales al español de América” (Guía Básico-intermedio, 2002, p. 5). En los apartados “En situación” y en “Como lo oyes”, ellas informan que buscan atender a las necesidades que un alumno puede tener al llegar a una comunidad hispana. El objetivo es que al escuchar diferentes acentos de España e Hispanoamérica, obtenga modelos de pronunciación, acento y entonación (Moreno et al., 2003, Libro 1, p. 4).

Creemos que esa intención de las autoras no se concreta plenamente a lo largo de la serie compuesta por tres volúmenes, pues la existencia de las ocho zonas geolectales no es explicitada para promover la reflexión y la conciencia lingüística del aprendiz, hecho que le posibilitaría elegir su propia variedad. Tal opción le permitiría actuar de manera coherente en contextos distintos, una preocupación presente en el Marco Común Europeo (2002) al proponer entre las competencias del aprendiz, la sociolingüística. Ella privilegia la dimensión social del uso de la lengua y entre sus muchos aspectos hace referencia a la elección del dialecto y del acento más apropiados a las necesidades del estudiante. Asimismo las *Orientações Curriculares de Espanhol* (2006) que se basan teóricamente en el documento anterior, también hacen hincapié en la presentación contextualizada de las variedades lingüísticas para que el estudiante se familiarice con ellas y pueda decidirse por una que mejor le convenga.

Como el objetivo principal de la carrera de Letras/ Español de la UFG es la formación de profesores, nos parece necesario darles la oportunidad de optimizar el trabajo con las variedades geolectales a partir de las actividades del manual *Avance*. El intento es despertar la conciencia lingüística del estudiante y eso se debe empezar desde los niveles iniciales, aunque de manera más sencilla. En el libro elemental (p.124), al enseñar situaciones al teléfono, las autoras presentan otras fórmulas para contestarlo en países hispanoamericanos: ¡Oigo! ¿Sí? ¿Diga? (Cuba); ¡Hola! ¿Quién habla? (Uruguay); ¡Hola! ¿Sí? (Argentina); ¡Aló! (Chile); ¡Aló! ¡A ver! (Colombia) para el ¡Dígame? de España. A nuestro juicio, era una buena oportunidad para haber llamado la atención para la diversidad lingüística del idioma y aclarar que no se habla igual en todas las partes del mundo hispánico, presentando la zonificación geolectal.

La dicotomía entre Península y América siempre está presente en los manuales de E/LE. De la última se dan informaciones sobre cultura y léxico (casi siempre como curiosidades). Irala (2004) considera dicha postura reduccionista, puesto que se trata de un complejo espacio geográfico que no debe ser sólo así presentado. En la actividad citada anteriormente se podrían destacar cinco zonas geolectales: la castellana (España), la caribeña (Cuba), la rioplatense (Uruguay y Argentina), la chilena (Chile) y la andina (Colombia). Esta última zona podría aún ser explicitada en el “Como lo oyes” (p.149), pues hay un texto con más informaciones sobre Colombia y se hacen algunas preguntas de comprensión. El conocimiento se podría profundizar en el libro intermedio-avanzado, unidad I (p.25), en el diálogo entre una española y una colombiana. Sería relevante presentar algunos rasgos caracterizadores de la zona andina en el habla de la colombiana tales como: pérdida de la *s* en posición final (*son hospitalario, 10 minuto*), seseo, yeísmo, voseo, uso de ustedes, pérdida de la *d* en participios (*ahorrao*), diminutivo (*pedacito*), ritmo más lento, etc. Otra sugerencia para esa zona es el texto sobre Bolivia que podría estar grabado por un nativo de ese país enfatizando los principales rasgos lingüísticos de esa variedad (Intermedio-básico, p. 22).

Las tres zonas de España (castellana, canaria y andaluza) podrían ser enfocadas a partir de la presentación de los platos típicos de navidad de las principales comunidades autónomas (Básico-intermedio, p.143). Cuestiones como seseo y distinción de *s* y *y*, lleísmo, conservación o no de la *s*, uso de vosotros o ustedes, tuteo, entre otras podrían ser caracterizadas y explicadas. La zona andaluza aún se podría tratar en la entrevista del actor malagüeno Antonio Banderas, adaptada de Tiempo de Hoy (14/07/00), Básico-intermedio (p. 84). En ella se verificaría que él se expresa en norma culta y hace la diferencia entre *s* y *z*, no aspira la *s*, no diferencia *ll* y *y* (lleísmo), etc. Sin embargo, lo mismo no ocurre con Marta, una chica malagüña que revela la forma andaluza de hablar al comentar la fiesta de San Juan: abertura de vocales finales (*e(s)*), seseo, yeísmo, pérdida de la *s* en posición final (*son elemento*), tuteo (*¿te apunta?*).

La zona rioplatense podría ser mostrada a través de la lectura del texto sobre un taxista argentino (Intermedio-avanzado, p.26) en que se discuten los prejuicios que sufre al emigrar a España, a E.E.U.U y después al volver a su país. El texto es una muestra del registro oral de esa variedad y se destacan: coloquialismos (*¡la pucha!*, *joderse*), voseo, diminutivo (*gringuita*). El énfasis mayor a esa variedad se haría a partir de la entrevista que le hicieron dos locutores de la *Radio Nacional Argentina* a Dolores Mar, una cantante de *jazz* de Barcelona. Ellos realizan: seseo, yeísmo rehilado sonoro³³, debilitamiento de la *s*, voseo y léxico típico (*lindo*).

Ya la zona centroamericana o mexicana se podría destacar por medio de dos actividades. La primera en el libro Elemental (p. 137): al ser presentada la familia Catano – Mazatlán, de mexicanos. Sería muy adecuado si la grabación fuera hecha por un mexicano que demostrara los principales rasgos lingüísticos de su zona geolectal. La segunda actividad en el libro Intermedio-avanzado (p. 129): al enseñarse cómo hacerse “fajitas de pollo” (el texto no está grabado, pero un mexicano podría haberlo hecho), algunos de los rasgos típicos de esa variedad se enfatizarían: debilitamiento y pérdida de vocales átonas [ánts], seseo, yeísmo, uso de ustedes, diminutivo, posposición de posesivos, entre otros (FERNÁNDEZ, 2000, p. 42-43).

Finalmente, la zona caribeña se trabajaría a través de dos ejercicios en el libro Intermedio-avanzado (p. 145-146), en el apartado “Lee” en que hay un homenaje a

³³ Sonido fricativo prepalatal sonoro tenso y estridente (ZAMORA & GUITART, 1982, p. 91).

Compay Segundo, un icono de la música cubana (su canción *Chan, Chan* está grabada) y otro en la canción *Cosas*, de José Quiñones, un bolero cubano. Por medio de esas dos canciones, rasgos de la variedad caribeña se percibirían: yeísmo, seseo, tuteo, debilitamiento de la *s* (*las ganas*), diminutivo con *-ic* (*Juanica*), americanismo (*jibe*³⁴), coloquialismos (*Se me sale la babita*).

Por lo expuesto, se puede comprobar que las autoras de *Avance* reconocen la diversidad lingüística y cultural del mundo hispánico. Un ejemplo más de eso es cuando cuestionan si hay diferencias entre lengua y dialecto (Básico-intermedio, p. 110); comentan sobre la diversidad del idioma, formas de hablar en Hispanoamérica, rasgos comunes del español en esos países (p.121) y presentan expresiones específicas: *Botar del laburo*, *Aventaron una piedra*, *¡Pucha que eres negativo!* (p.118-119). No obstante, ninguna mención a las variedades geolectales del español se hace. Y a pesar de la variedad castellana haber prevalecido, no se ha promocionado una reflexión sobre sus rasgos típicos. De esa manera, queda difícil para el profesor hacer un trabajo de concienciación de los alumnos sobre las variedades y para éstos resulta aún más difícil decidirse por una.

Fernández (2005b) explica que los autores de manuales tienen dificultad de contextualizar y obtener informaciones fidedignas sobre las variedades, por eso acaban por generalizar y abstraer lo que les parece satisfactorio. De ahí que puede ocurrir que el *input*³⁵ ofrecido suene a lengua falsa, choque con los contextos de enseñanza y resulte insuficiente para las necesidades comunicativas de los aprendices. Por eso juega un papel fundamental los materiales didácticos complementarios y las aclaraciones del profesor.

La postura de España está puesta, ella “tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes” (...) ya “América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas variedades” (IRALA, 2004, p.117). Si el contacto con los vecinos es el motivo para el estudio del español en nuestro país, se hace urgente que un equipo de expertos brasileños y sudamericanos viabilicen una política lingüística que considere la elaboración de materiales didácticos que divulgen las variedades latinas del español en Brasil y del portugués en esos países. En las palabras de Murga (2007, p.78), “o trabalho de desenvolvimento de atitudes positivas com respeito a esses grupos e às variedades faladas pode vir de uma abordagem intercultural”.

REFERENCIAS

- FERNÁNDEZ, F. M. Aportaciones de la sociolingüística. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum* para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2005a.
_____. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum* para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2005b.
_____. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2000.

³⁴ Palabra usada en Cuba y Santo Domingo para denominar a la criba usada principalmente por los obreros de la construcción.

³⁵ Muestras de lengua que son ofrecidas.

- BUGEL, T. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação de Mestrado. Campinas SP: Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n.2, p.65-98, jul./dez.,2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Cap. 4 Conhecimentos de Espanhol. Brasília, 2006. Vol. 1, p.125-164.
- MORENO, C. et. al. *Avance: Curso de Español*. Nivel Básico-Intermedio, Guía del Profesor, Madrid: SGEL, 2002.
- MORENO, C. et. al. *Avance: Curso de Español*. Nivel Básico-Intermedio, Madrid: SGEL, 2002.
- MORENO, C. et. al. *Avance: Curso de Español*. Nivel Elemental. Madrid: SGEL, 2003.
- MORENO, C. et. al. *Avance: Curso de Español*. Nivel Intermedio Avanzado. Madrid: SGEL, 2003.
- OLIVEIRA, G. M. de. Línguas como Patrimônio Imaterial. Patrimônio. *Revista Eletrônica do IPHAN*. Ministério da Cultura, 2005.
- MURGA, M. F. *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2007.
- SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FANJUL, A. P. et al. *Hispanismo 2002*. São Paulo: Associação editorial Humanitas: Associação Brasileira de Hispanistas, 2004. 3 v.
- ZAMORA, J.; GUITART, J. M. *Dialectología Hispanoamericana*. Teoría, descripción e historia. Salamanca: Almer, Publicaciones del Colegio de España,1982.

2.7 – EL ANALISIS DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN LOS MANUEALES DE E/LE

Alcione Gomes de Almeida (PG/ FL/ UFG)
 Lucielena Mendonça de Lima (FL/UFG)

De acuerdo con las lecturas de los trabajos de ÁLVAREZ (2000), TAGNIN (2005), FERNÁNDEZ (2004) y XATARA (2001) las expresiones idiomáticas (EIs) son locuciones complejas, relativamente fijas, expresan un significado connotativo que independe de la simple suma de los lexemas que las constituyen. Estas locuciones se cristalizan en determinada lengua a través del uso, en situaciones reales de comunicación y se transmiten con el pasar del tiempo de una generación a la otra.

Tras consultar los trabajos de TAGNIN (op. cit., p. 15-16) y ÁLVAREZ (2000, p. 149) percibimos la distinción entre expresión idiomática y expresión convencional. La primera presenta un significado no transparente, es decir, no se puede aprehender el sentido de la expresión a través de la suma del significado de cada uno de sus elementos. La convencionalidad abarca todo aquello que está consolidado y los hablantes lo acepta por su forma, uso o por la práctica, “como norma de proceder, de agir, de convivência social; costume; convención social” (HOLANDA 1986, citado por ÁLVAREZ, 2000 p. 149).

Forma parte de nuestra labor comentar de forma sucinta el valor cognitivo-discursivo de la metáfora y la motivación metafórica de las EIs.

ALVÁREZ (2006, p. 27) apunta que la teoría de LAKOFF e JOHNSON (1980) añade nuevos horizontes al estudio de la metáfora, al poner en foco su naturaleza cognitiva y la función que desempeña de servir como “instrumento para entender conceitos abstratos e para executar el raciocínio abstrato”. Por eso, tanto “os assuntos cotidianos como las teorías científicas mais sofisticadas poden ser entendidas por medio das metáforas”. Los autores ponen en foco, además, la dimensión cultural de la metáfora.

El sistema conceptual compartido por los miembros de una comunidad lingüística contiene metáforas conceptuales, sistemáticas, que los hablantes accionan de forma inconsciente. Estas metáforas desempeñan un papel crucial en la comprensión de varias palabras y EIs. “[a] força das EIs resulta da existência em sua construção de metáforas conceituais que operam sobre o visível sobre a experiência e de acordo com a capacidade contínua de recriação” (ÁLVAREZ, 2006, p.32).

Teniendo en consideración las reflexiones desarrolladas, nos parece oportuno citar una clasificación de las EIs de acuerdo con su grado de dificultad. Aunque el uso de unidades idiomáticas “não esteja restrito a níveis de aprendizagem, sua aquisição pode ser facilitada se os diferentes graus de dificuldades de aprendizagem forem considerados” (XATARA, op. cit., p. 53). El modelo de clasificación de las EIs propuesto por esta autora y que vamos a hacer uso en nuestro análisis, se refiere a la lengua francesa, pero como señala FERNÁNDEZ et al. (op. cit., p. 9) es perfectamente aplicable a la enseñanza del español. Aclaremos que todos los ejemplos que vamos a utilizar para ilustrar los grados de dificultad de las EIs los retiramos de la obra de FERNÁNDEZ et al. (op. cit) porque las autoras han aplicado la teoría elaborada por XATARA en el ámbito de estudio de la lengua española.

Las EIs que se incluyen en el grado de dificultad 1 son aquellas que “têm equivalência idiomática e literal na língua portuguesa” (XATARA, op. cit., p. 53). Se supone que son las unidades fraseológicas de más fácil enseñanza y/ o aprendizaje. Presentamos un ejemplo con su equivalencia en portugués: Ser uña y carne - Ser unha e carne (FERNÁNDEZ et al., op. cit., p.9).

Pertenecen al grado 2 de dificultad las EIs que poseen “equivalência idiomática semelhante no português”, la equivalencia léxica que existe se aproxima, “sem alteração da estrutura, do valor, do efeito comunicativo ou do nível de linguagem” que se encuentra en español (XATARA, op. cit., p. 54). Ejemplo: Entre la espada y la pared - (equivalencia en portugués) Entre a cruz e a caldeirinha/ espada (FERNÁNDEZ et al., op. cit., p.9).

En el grado tres de dificultad se incluyen las EIs que pueden ser traducidas al portugués también por medio de una EI, “mas de estructura sintática e/ o unidades lexicais diferentes” de las que se perciben en español (XATARA, op. cit., p. 54). Ejemplo: Meter la pata - (equivalencia en portugués) Dar um fora (FERNÁNDEZ et al., op. cit., p.10).

Se enmarcan en el nivel 4 de dificultad las EIs de la lengua española “sem equivalência idiomática na língua portuguesa”, por tanto la traducción se hace con una paráfrasis (XATARA, op. cit., p. 44- 45). Ejemplo: Volver a las andadas – (equivalencia en portugués) podemos explicar esta expresión como: voltar a cometer os mesmos erros (FERNÁNDEZ et al., op. cit., p.10).

La enseñanza de lengua, que se orienta por un abordaje comunicativo se preocupa no sólo en transmitir al alumno el conocimiento sistémico de la lengua (aspectos fonológicos, sintácticos y morfológicos), el aprendizaje del léxico es de igual importancia para desarrollar la competencia comunicativa, que implica en saber usar la lengua de forma apropiada dentro de un contexto social (BAPTISTA et al., 2003, p.

208-209). Una dimensión de la competencia comunicativa que cabe tratar en este momento es la competencia sociocultural, que según GIOVANNINI et al. (op. cit., p. 29) “es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos”. Cabe subrayar que en este contexto de enseñanza hay la preocupación, todavía, de involucrar al alumno en situaciones reales de comunicación para que desarrolle la competencia sociolingüística, que se refiere a la “relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario de español debe saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situación concreta” (GIOVANNINI et al., 1996, p. 29). En este punto situamos las unidades fraseológicas como un recorte importante en la enseñanza del léxico y de mucha importancia a un proceso dinámico y comunicativo de enseñanza y aprendizaje

El propio Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa: 2002) considera la importancia de las EIs al tratar de las competencias comunicativas de la lengua. A partir de las competencias lingüísticas se desglosa una competencia léxica en la cual está previsto el dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales en los niveles C1 y C2 (p.108), lo mismo ocurre al considerarse la competencia sociolingüística (p. 116-117). Nos parece pertinente relacionar las expresiones idiomáticas y coloquiales con la competencia pragmática, debido a la relación de estas unidades con las distintas situaciones concretas de la vida cotidiana, así como por su importancia en la elección del registro adecuado a los diferentes contextos.

A la luz de las consideraciones tejidas hasta aquí, vamos a centrarnos a continuación en observar de qué manera los autores de los manuales a que nos disponemos a analizar han registrado las EIs y sistematizar algunas de estas unidades de acuerdo con su grado de dificultad, tomando en consideración la teoría propuesta por XATARA (op. cit.).

En el libro 1 del método Español Sin Fronteras (2002), constatamos que no hay ejercicios específicos dedicados a la enseñanza de unidades fraseológicas. Son pocas las ocasiones en que ellas aparecen, en la página 43 encontramos la expresión “estar por las nubes”, (“... la vida está por las nubes”), dentro de un diálogo. Clasificamos esta expresión en el nivel 3 de dificultad: Estar por las nubes – custar os olhos da cara/ Estar pela hora da morte. En la página 122 localizamos la expresión “estaba de pena” (“...el tráfico estaba de pena”), que también está inserida en un contexto. La clasificamos como una expresión de nivel de dificultad 2: Estaba de pena – (equivalencia en portugués) Estava de morte. En este manual encontramos, todavía, algunas expresiones convencionales como: Buenos días (p.13), Buenas tardes (p. 13), Mucho gusto (p. 13), ¿Qué tal...? (p. 13), Lo siento (p.172) y Hasta mañana (p. 122). Estas unidades lingüísticas están contextualizadas en pequeños diálogos que se presentan en el apartado nombrado de Pretexto y en actividades que se siguen a esta primera presentación.

En el Español Sin Fronteras 2 (2002) verificamos que las autoras se preocupan en presentar a los estudiantes una buena cantidad de expresiones idiomáticas, además de algunas expresiones convencionales de forma contextualizada, suelen poner énfasis en el significado idiomático de las EIs con explicaciones adicionales, por ejemplo, en la página 17 (ejercicio nº 6) aparecen una serie de EIs insertadas en pequeños textos con la aclaración de sus respectivos significados expuestos en un cuadro, al lado del ejercicio, como por ejemplo: te doy un toque = te llamo por teléfono. Notemos que esta misma EI en portugués (Dar um toque) además del sentido de llamar a alguien por teléfono, puede significar dar una señal o aviso. La naturaleza de estas acciones será dada por el contexto en el cual ocurre la interacción.

Elaboramos una lista con algunas EIs que aparecen en el cuerpo de las unidades, según el grado de dificultad que encierran por creer que este procedimiento empleado en la didáctica de las EIs puede facilitar el aprendizaje de estas unidades fraseológicas. No hemos podido poner todas las expresiones que aparecen en los manuales analizados por si tratar de un trabajo muy breve.

Expresiones de grado 1 y sus equivalencias en portugués: Llegar a las tanta (p.22) – Chegar às tantas. No ser para tanto (p.137) – Não ser para tanto. Expresiones de grado 2 y sus equivalencias en portugués: Estaba de pena (p.22) – Estava de morte. Ponerse como una sopa (p.22) – Ficar ensopado.. Estar de humor de perros (p.33) – Estar com humor de cão. Expresiones de grado 3 y sus equivalencias en portugués: Llover a mares/ llover a cántaros (p.34) – Chover a cântaros. Hacer pellas (p.39) – Matar aula. Aprobar por los pelos (p.39) – Passar raspando. Expresiones de grado 4 y sus equivalencias en portugués: Pillar de paso (p.17) – Estar na minha rota/ ser meu caminho. Salirse (alguien) con la suya (p.134) – (Alguém) conseguir o que quer.

El Español Sin Fronteras 3, en general, sigue la misma metodología de presentación y trabajo con las EIs que se aplica al libro Español Sin Fronteras 2. Presentamos la clasificación de algunas EIs encontradas en la obra:

Expresiones de grado 1 y sus equivalencias en portugués: Hasta las tantas (p.12) – Até as tantas. Echar una mano (p.74) – Dar uma mão/ mãozinha. Dar señal de vida (p.92) – Dar sinal de vida. Expresiones de grado 2 y sus equivalencias en portugués: Pegar ojo (p. 12) – Pregiar os olhos. No ver el pelo de alguien (p.36) – Não ver sinal de alguém. Ser una lata (p.77) – Ser um saco. Expresiones de grado 3 y sus equivalencias en portugués : Sonar un trombón (p.40) – Fazer um barraco. Estar mano sobre mano (p.76) – Matar moscas. Ponerse morado (p.125) – Tirar a barriga da miséria. Expresión de grado 4 y su equivalencia en portugués: Dar el día (p.120) – Estragar os planos de alguém.

Los manuales Avance de nivel Elemental (2005) y Básico-Intermedio (2006) propician un primer acercamiento entre el aprendiz y las EIs mediante la inserción de estas unidades en oraciones que integran algunos de los ejercicios gramaticales y textos del libro. Las autoras se preocupan por exponer el significado idiomático de las locuciones para dejar claro el matiz de significación a ser aprehendido a partir del contexto en el cual ellas son utilizadas.

El libro Avance de nivel Superior (2006) mantiene los rasgos de los manuales anteriores que conforman el método, con el diferencial de facilitar una cantidad mayor de EIs al estudiante. A seguir presentamos la clasificación de algunas EIs que aparecen en los tres manuales, y ejemplos de expresiones convencionales halladas.

AVANCE – ELEMENTAL:

Expresión de grado 1 y su equivalencia en portugués: Dar algo de corazón (p.118) – Dar algo de coração. Expresión de grado 2 y su equivalencia en portugués: Poner mala cara (p.80) – Fechar a cara. Expresión de grado 3 y su equivalencia en portugués: Estar como un tren (p.143) – Ser um pão/ filé/ tudo de bom. Expresión de grado 4 y su equivalencia en portugués: Estar de marcha (p.143) – Sair para divertir-se passando por vários lugares. Expresiones convencionales: No hay de qué (p.36), ¿Qué tal? (p.110), Por favor (p.110), Buenas noches (p.110), Buenos días (p.131).

AVANCE BÁSICO-INTERMEDIO:

Expresiones de grado 2 y sus equivalencias en portugués: No ser nada de otro jueves (p.78) – Não ser nada de outro mundo. Empezar con un buen pie (p.128) – Começar com o pé direito.. Expresión de grado 3 y su equivalencia en portugués: Estar

hecho un roble (p.40) – Estar como um coco. Expresiones de grado 4 y sus equivalencias en portugués: Salir de marcha (p.43) (es una expresión sinónima de Estar de marcha) Costume presente na cultura do povo español de passar por vários lugares para se divertir. Vivir a tope (p.136) – Viver/ disfrutar al máximo.

AVANCE SUPERIOR:

Expresiones de grado 1 y sus equivalencias en portugués: No ser para tanto (p.17) – Não ser para tanto. Ser una tumba (p.17) – Ser um túmulo. Estar hecho polvo (p. 23) – Estar feito pó. Expresiones de grado 2 y sus equivalencias en portugués: Estar para el arrastre (p.18) – Estar um bagaço/ trapo. Quedar para vestir santos (p.35): Ficar para a titia. Darse una paliza (p.150) : Dar duro. Expresiones de grado 3 y sus equivalencias en portugués: Tomar el pelo a alguien (p.17) – Tirar sarro/ Gozar com a cara de alguém. Dejarse la piel (p.120) – Dar o sangue. Expresiones de grado 4 y sus equivalencias en portugués: Tener mala leche (p.40) – Ter más intenções/ Ser difícil conviver com alguém. Estar verde (p. 104) – Não ter experiênciã. Salirse (alguien) con la suya (p.113) – Conseguir o que queria. Expresiones convencionales: Dar tiempo al tiempo (p.30), De nada (p.31),

Hemos pretendido con este trabajo poner de manifiesto la importancia y la necesidad de reservar a las EIs un papel de destaque en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Consideramos de capital importancia que la enseñanza de estas unidades esté organizada tomando en consideración algún(os) criterio(s) vertebrador(es) que facilite su enseñanza y aprendizaje. Hemos presentado como opción la clasificación de EIs de acuerdo con su nivel de dificultad.

REFERENCIAS:

ALVÁREZ, M. L. Expressões idiomáticas do português do Brasil e espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira, 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Campinas, São Paulo.

_____. O papel das metáforas nas expressões idiomáticas. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, Brasília, v. 3, 2006, p. 19-36.

BAPTISTA, L., et al. Vamos al grano y salgamos de apuros: ¡Las expresiones idiomáticas no son un lío. In: Actas del X Seminário de Dificultades Específicas del Español a Lusohablantes. Embajada de España en Brasil. São Paulo: 2003, p. 208-212.

FERNÁNDEZ, G., et al . Expresiones Idiomáticas: Valores y Usos. São Paulo: Ática, 2004.

GIOVANNINI, A., et al. Profesor en Acción 1. Madrid: Edelsa, 2000.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Consejo de Europa, 2002.

TAGNIN, S. O Jeito que a Gente Diz. São Paulo: Disal, 2005.

XATARA, C. M. O ensino do léxico. As expressões idiomáticas. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, v. 37, p 49-59, jan./ju. 2001.

2.8 – O “EU” E O “OUTRO” NA LÍNGUA ESTRANGEIRA E NO TEATRO: ENCONTROS E DESENCONTROS

Marcos Maurício Alves da Silva / UNICAPITAL / ESPM

Trataremos de analisar neste artigo como pode dar-se o deslocamento do “eu” na língua estrangeira (LE) e traçar paralelos com o fazer teatral. Para isso será necessário referir-nos a estudos sobre a identidade e a identificação.

IDENTIDADE

*“Quando olhamos para o espelho,
vemos uma ilusão de unidade.”*

Kathryn Woodward

A epígrafe acima está em *Identidade e Diferença - A Perspectiva dos Estudos Culturais*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva. O título do trabalho de Kathryn Woodward é “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, nele a autora caminha pelo universo simbólico da identidade, mostrando que esta adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela - a identidade - é representada. (Woodward, 2000:8) Podemos pensar que cada língua é um sistema simbólico, portanto, cada sujeito, ao falar uma língua que não é a própria, tem que assumir uma identidade que até então também não era sua. Pensamos identidade aqui nos termos de Woodward como relacional, ou seja, depende de uma outra identidade para existir, depende de outros sistemas simbólicos.

Neste ponto, voltamos à epígrafe, pois, quando olhamos no espelho, pensamos que há uma unidade que, definitivamente, não existe, já que o sujeito é, na verdade, vários.

Em outra parte de seu texto, Woodward mostra-nos que a identidade é relacional: para existir, depende de algo que está fora dela; mostra-nos que a identidade é marcada pela diferença (Woodward, 2000: 9), ou seja, somos tudo aquilo que não somos; dizer: “sou brasileiro” é o mesmo que dizer: “não sou argentino, espanhol, francês” etc, até que se esgotem as possibilidades. Então, identidade e diferença são dois pólos de um mesmo imã: estão intrinsecamente ligados.

Woodward afirma também que a identidade é marcada por meio de símbolos (Woodward, 2000:9) e que um objeto pode ser um significante da diferença e da identidade, se pensarmos que as línguas são sistemas de signos compostos por significado e significantes, chegaremos à conclusão de que a identidade pode marcar-se de maneira diferente na LM e na LE. A subjetividade vai mostrar-se de maneira diferente em ambas as línguas. No teatro, algo semelhante acontece, pois o ator, como sujeito pragmático, tem uma maneira de demonstrar a sua identidade através de símbolos, e a personagem que ele tem que representar no palco exige uma outra identidade, seja esta pedida pelo diretor, pela época, ou até mesmo pelo lugar onde se passa a história da peça que está encenando. Os símbolos que demonstrarão a identidade serão diferentes para o ator e para a personagem.

Quando aprendemos uma LE, há mudanças na maneira de ver o mundo. Parece que surge, a partir do primeiro contato com a LE, um novo “eu”. Segundo Woodward, Lacan afirmava que a entrada na linguagem é o resultado de uma divisão fundamental do sujeito. (Woodward, 2000:63) Explica que a criança, ao aprender a falar, sente que é um ser individual separado de sua mãe. Quando analisamos a LE, podemos pensar em uma nova divisão do “eu”. A subjetividade do sujeito foi alterada, podendo ele expressar-se de maneira que nunca havia imaginado. Ainda segundo Woodward, para Lacan, a subjetividade é dividida e ilusória, depende, para sua unidade, de algo fora de si mesma, a identidade surge a partir de uma falta.

Podemos pensar esse “eu” da LE de várias maneiras. Primeiro que muitas pessoas não encontram o seu “eu” em todas as línguas estrangeiras com as quais entram em contato, às vezes, pode ser que se encontre em uma língua e em outra não. Outros, talvez encontrem, a falência do “eu” ou podem ainda perceber que esse “outro eu” encontrado na LE está em uma posição subjetiva diferente da que está acostumado em sua língua materna. Além disso, pode ser que não se reconheça com “essa voz estranha”, com “esses gestos que parecem que não são seus”. Não são poucos os casos que conhecemos de pessoas inteligentes, com bom nível de escolaridade, mas que simplesmente não conseguem aprender uma LE, e o porquê disso é sempre uma incógnita, muitos não conseguem perceber que (diferente de outros campos do conhecimento humano) aprender uma LE não é apenas aprender coisas a saber, mas é “fazer-se outro” em outra língua.

IDENTIFICAÇÃO

Talvez tão ou mais importante quanto o conceito de identidade para este trabalho seja o conceito de identificação. Segundo Serrani-Infante, “*identidade é entendida como representação do ser, a identificação enfatiza a referência do dizer*” (1998: 253). Para ela, a inscrição em uma segunda língua é um jogo de processos identificatórios.

Octave Mannoni, psicanalista francês, explicando alguns insucessos no aprendizado de uma LE, afirma que: “*para não ser capturado, há uma coisa que se pode fazer: em vez de identificar-se, pode-se fazer uma imitação ou uma macaqueice.*” (Mannoni, 1987; 177). O texto de Mannoni é o *A desidentificação* (1987). Aqui tentamos entender como se dão os processos de identificação e de desidentificação de Mannoni, para comparar o aprendiz de uma LE e o ator no teatro quando tem que interpretar um papel. Para ele, a “*identificação é um modo de pensamento que não precisa ser justificado*” (1987: 173, grifo no original). Explica ainda que não é necessário que se busque uma explicação para a identificação, já que ela não é interpretável por si mesma.

O aluno de uma LE pode identificar-se com um falante nativo, com um professor, com algum fato da cultura, ou até mesmo com algum personagem da outra cultura, personagem esse efetivamente ficcional. Mannoni afirma: “A identificação não ocorre necessariamente com alguém que se encontra na realidade.” (1987:184), isto é, que esta identificação pode se dar com algum personagem que seja símbolo na outra língua. A identificação, ainda segundo Mannoni, é sempre psíquica, é o fato de se tomar por outra pessoa, mesmo que seja inconscientemente; e diz também que “é preciso que sejamos nós mesmos para nos *descobrirmos* identificados ao outro.” (p.175)

Uma diferença importante entre este identificar-se (que aqui estamos pensando na identificação no aluno de LE) e o do ator é que, em geral, este sabe que está representando e não se confunde com aquilo que está parecendo. O aluno não percebe que está identificado a princípio, pois só é possível perceber uma identificação por uma *desidentificação* (Mannoni, 1987: 175). O ator, na maior parte das vezes, já está desidentificado antes mesmo que entrar em cena. Outra diferença que podemos pensar aqui é que o aluno se encontra sempre ante uma luta com a língua materna e essa luta é também com seu “eu” da LE, já o ator quase sempre representa em sua própria língua (e neste trabalho pensamos sempre no ator interpretando em sua própria língua materna) e a luta com a identidade do personagem se dá, em geral, de maneira consciente. Vejamos o que propõe Coracini (2003) sobre o “eu” na LE.

“...os estudantes e professores de uma língua estrangeira constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como pelo estranhamento de si (do eu) que os constituem diante do outro mais ou menos desconhecido com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa)” p. 198

No texto já citado de Mannoni, ele dá uma série de exemplos de desidentificação, algumas autobiográficas, outras de pacientes seus, que no momento de análise perceberam que estavam identificados com alguém (só é possível a desidentificação no momento que se percebe que se está identificado). Pensamos que será interessante explicar a respeito de um exemplo que nos parece claro para mostrar este processo de desidentificação no aprendizado de uma língua estrangeira.

Fábio (nome fictício) começou a estudar espanhol há uns dez anos, hoje já professor, tem um sotaque muito próximo ao da região central da Espanha e se orgulha por isso. Quando fala sobre seu processo de aprendizagem da LE diz que no começo não tinha um sotaque muito definido, mas que sempre gostou mais do “jeito espanhol de falar”. Depois de alguns anos de estudo, e tendo aulas com um madrilense percebe que fala muito parecido com ele, então passa a dar ainda mais importância ao sotaque que tem. A *desidentificação* se dá no momento em que descobre o seu sotaque igual ao de um espanhol, então passa a valorizar este traço de sua personalidade. Mannoni afirma que: “Nós nos identificamos conosco graças a um outro que nos identifica” (1987: 186). E também: “A identificação comanda os processos de formação da personalidade graças aos mecanismos de desidentificação.” (op.cit. 187)

No caso de Fábio, hoje, muitos interlocutores seus afirmam que ‘parece um espanhol falando’, e ele assume isso como verdade. Em seu processo de aprendizagem da LE passa de um primeiro estágio de identificação (que em seu caso é difícil saber se foi com um indivíduo único ou com a maneira de falar de uma coletividade), depois veio a desidentificação (quando percebe que está identificado com uma maneira específica de falar, já que a identificação é inconsciente e tomar consciência desidentifica) e por fim uma *identificação lúdica* que segundo Mannoni é um meio de escapar aos tipos de identificação mais incômodos. “As identificações lúdicas são conscientes, mas pode ser que, também nelas, funciona um ‘eu sei disso, mas mesmo assim...’, e que haja uma parte inconsciente.” (idem, 183). No caso específico do Fábio há um *eu sei que não sou estrangeiro, mas mesmo assim me faço passar por um*. Há um limite incerto na LE entre o falar parecido com o nativo e a certeza de que não se é.

Voltaremos agora à primeira citação do texto do Mannoni, pois algumas coisas ficaram pendentes: “*para não ser capturado, há uma coisa que se pode fazer: em vez de identificar-se, pode-se fazer uma imitação ou uma macaquice.*” (1987:196)

Acreditamos que na LE, às vezes, essa macaquice pode servir como maneira de tentar não perder o ‘eu’ da língua materna. Uma tentativa de manter o controle. Outras vezes percebemos que esta “macaquice” é inconsciente, que o aprendiz não percebe que está tentando imitar o outro. Pareceria que os seus gestos e sua maneira de falar tivessem que ser aquela porque está falando, agindo na outra língua. Mas, em outros casos, essa imitação é consciente e, ao contrário da identificação, é uma defesa. Na LE podemos pensar, talvez, num ponto intermediário entre estes extremos: imitação consciente-inconsciente, pois ao mesmo tempo em que há a defesa (consciente) pode haver uma tentativa de imitação (inconsciente).

É impossível provar a identificação, pois como já dissemos antes ela é inconsciente é só se pode perceber a identificação no momento da desidentificação. No teatro, o ator, normalmente, tem consciência do personagem que está fazendo e que o que faz é ora uma imitação, ora uma criação.

Podemos pensar que no aprendizado de toda LE há sempre identificações (que podem ser prazenteiras ou não) em torno dessa língua, com a maneira como essa nova língua simboliza o mundo e como o “eu” se vê simbolizando o mundo nesse novo universo simbólico.

Falar outra língua (não em outra língua) é sempre um fazer-se outro, outro ser individual e cultural; aprender uma língua é experimentar a liberdade angustiante da alteridade, pois, sempre que aprendemos uma língua, surgem-nos questões como o que somos e o que sabemos. Como esclarece Revuz (1998) aprender uma LE é também emitir outros sons e adotar um novo esquema intonacional, de frases e de pensamento.

Podemos pensar que falar uma LE gera toda uma mudança de atitude, pois exige uma grande exposição pessoal, na qual é necessário vencer inibições e resistências. É necessário vencer o medo de expor-se, de errar. Maria José Coracini em seu texto *Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade* (2003) aclara sobre essa questão do medo:

“A língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica, medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento e das mudanças que poderão advir da aprendizagem de outra língua. O medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa.” p. 149

No teatro também encontramos algo semelhante a esse tornar-se outro da LE. Roubire (1990) explica:

“[O ator que encarna] à custa de imaginação, de sensibilidade, de mimetismo, se identifica com seu personagem tanto quanto se identifica consigo próprio: sendo intensamente um outro, ele é, paradoxalmente, intensamente ele mesmo.” p. 76

É também importante para nós neste trabalho a questão do desejo que envolve o aprendiz de uma LE. Acreditamos, assim como Bertoldo (2003:102) que o “desejo pelas línguas estrangeiras não advém do desejo de aprendê-las enquanto sistema

estruturado gramaticalmente, mas sim do desejo de adentrar e aderir a uma outra discursividade.”

Há ainda na LE a idéia de ser algo mais livre que a LM. Não há na LE tantos empecilhos para a criatividade do aprendiz. Parece que na LE pode-se criar mais livremente. Coracini (2003a) afirma que: “...a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos...” p.148

Bertoldo em *O Contato-confronto com uma língua estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngüe* (2003), descreve o contato de um aluno muito avançado de inglês e como esse aluno enuncia seu aprendizado nesta língua, explana sobre o desejo e sobre como esse desejo é importante para o processo de aprendizagem de uma LE. Vejamos:

O desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna (...) pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. (Prasse. In: Bertoldo p. 94)

IDÉIAS FINAIS

Parece que o encontro com a LE se dá também pelo desejo de uma completude. Necessita-se de algo mais para expressar-se, para mostrar-se como ‘eu’ que a LM, sozinha, não é capaz de proporcionar.

Pode-se ver, então, neste trabalho, que há entre o aprender uma língua estrangeira e o fazer teatral uma série de encontros e desencontros no que tange as identificações do estudante com a língua, com os falantes e a cultura desta língua e o ator com o personagem que representa.

BIBLIOGRAFIA

- BERTOLDO, Ernesto Sérgio (2003) *O Contato-confronto com uma língua estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngüe*. In: CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades*. Argos. Campinas.
- CORACINI, Maria José (2003) A celebração do outro In: CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades*. Argos. Campinas.
- _____ (2003a) Língua estrangeira e língua materna. Uma questão o de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades*. Argos. Campinas.
- MANONNI, Octave. (1987) A desidentificação In: MANNONI, M. (Org.) *As identificações - na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará,
- REVUZ, C. (1998): A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org): *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- ROUBIRE, Jean-Jacques. (1990) *A arte do ator*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- SERRANI-INFANTE, S. (1998) Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.): *Língua(gem) e identidade*. Campinas, Mercado de Letras.

WOODWARD, Kathryn (2000): Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TOMAZ, Tadeu da Silva (org.): *Identidade e diferença - A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes.

2.9 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICAS DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA

Paulo Sergio de Lima / UEP

INTRODUÇÃO

O estudo da língua espanhola vem aumentando com grande intensidade nos últimos anos, o processo de globalização tem dado forte contribuição para tal avanço, devido ser o espanhol a segunda língua mais utilizada no mundo dos negócios. No Brasil, este estudo vem ganhando corpo a partir da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991.

O ensino obrigatório desta língua, oficial no Mercosul, foi oficializada na rede regular de ensino nacional apenas em 05/08/2005, com a lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta desta em horário regular aos alunos do ensino médio das escolas públicas brasileira. É fato que sobre tal decisão pesa o desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul (OCEM-2006). Não sendo este, portanto, o único motivo para que se ofereça o ensino de espanhol nas unidades de ensino do Brasil.

Tendo como base este quadro sócio-político da oferta do idioma de Cervantes para estudantes brasileiros, desenvolvemos pesquisa bibliográfica em gramáticas de língua portuguesa e espanhola, tomando como problemática as diferenças e semelhanças nas regras normativas de acentuação gráfica de ambas as línguas. Nosso objetivo com esta pesquisa é modificar a visão difundida entre os brasileiros que iniciam os estudos do espanhol e o considerar como uma língua “igual” ao português e que não merece um maior aprofundamento nos seus vários pontos gramaticais. E apresentar as várias diferenças e semelhanças existentes nas regras normativas de acentuação gráfica destes dois idiomas hoje presentes em nossa realidade educacional.

O presente trabalho está dividido em duas partes, a primeira mostra os sinais gráficos com suas representações, suas funções tônicas, bem como várias considerações teóricas; na segunda, tratamos das semelhanças e diferenças nas normas de classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tomando o papel educativo que tem o ensino de língua estrangeira, devemos ressaltar os princípios registrados na Carta de Pelotas(2000)². E reiterar o que também já está presente na Proposta Curricular para o Ensino Médio (2006), ou seja, que é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. A reflexão sobre o papel da língua que estudamos e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral, com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância via constituição dessa cidadania. O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação a língua

materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira (OCEM-2006).

1-Graduando em Letras – hab. em língua espanhola, Universidade Estadual da Paraíba- Campus VI.

2-Documento síntese do II Encontro Nacional Sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeira, segundo o qual “ a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais,mas faz parte da formação integral do aluno”

Um ponto de crucial importância quando se trabalha com o ensino de espanhol para falantes do português é determinar o grau de proximidade/distância entre as duas; o efeito que ela tem sobre a representação de língua fácil/difícil,quer seja no censo comum, quer seja entre os estudantes e mesmo os professores; e em decorrência, o papel da língua materna tanto no processo de aquisição/aprendizagem, quanto na didática. No caso específico do espanhol para brasileiros, o fato de serem línguas genéticas e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o português deva ocupar, tanto no processo de ensino, quanto no de aquisição e aprendizagem (Idem).

A proximidade levou ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o espanhol entre nós, os quais, entre outras coisas, reduzem as diferenças a uma lista de palavras consideradas “falsa amigos”, induzindo, assim, uma concepção equivocada de que bastaria conhecer bem todas essas armadilhas para dominar este idioma. O impulso por contrastar e buscar pontos de aproximação e distância entre estas duas línguas tão “singularmente estrangeira” nunca se perdeu, e talvez por isso mesmo, ou quem sabe por uma certa inércia, persiste a idéia dos “falsos amigos” como os grandes vilões da aprendizagem do espanhol por brasileiros.

Os trabalhos dedicados a contrastar o espanhol e o português não se limitam a considerar estes falsos amigos, mas abrangem outros níveis de análises lingüísticas: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e discursivo (OCEM,2006).

Baseados nas teorias renomadas de lingüístas de ambas línguas iremos apresentar as semelhanças e diferenças existentes nas regras normativas de acentuação gráfica destas. Para a língua portuguesa destacamos Bechara (1999), onde afirma que a acentuação é o modo de proferir um som com mais relevo do que outros dentro de uma palavra, podendo ser o acento de intensidade (de força, dinâmico, expiratório e ícto), quando o relevo consiste no maior esforço expiratório. Diz-se que o acento é musical (de altura ou tom), quando o relevo consiste na elevação ou maior altura da voz (Bechara,1999).

O acento de intensidade se manifesta no vocabulário considerado isoladamente (acentos vocábulos). Numa palavra nem todas as sílabas são proferidas com a mesma intensidade e clareza, sempre há uma proferida com maior esforço muscular e nitidez, denominada tônica. As outras sílabas se dizem átonas e podem estar antes (pré-tônica) ou depois (pós-tônica). Quanto a posição desta sílaba, teremos a seguinte classificação para os vocábulos de duas ou mais sílabas: oxítone, paroxítone e proparoxítone (Idem, p.86).

Na língua espanhola em todas as palavras de mais de uma sílaba recai a intensidade da voz em uma destas, sendo denominado como acento da voz ou acento tônico. O acento tônico vai geralmente acompanhado do acento gráfico, escrito com o “**TILDE**”. A classificação quanto à posição do acento no espanhol é discutida entre os gramáticos, uns consideram que esta é feita em quatro tipos e outros em três, sendo esta em agudas, llanas (graves), esdrújulas e sobresdrújulas, sendo esta última motivo de discussão (Hermoso,2000).

No idioma Cervantino, iremos ter a “**tilde diacrítica**” (acentos diferenciais) usado com muita frequência, para distinguir palavras homógrafas, que pode provocar confusão no estudante ou falante de espanhol (Tórrego,2003). Alicerçados na relevante e inspiradora tradição da lingüística contrastiva de base estruturalista (Masip,1999), desenvolvemos este estudo organizado em partes para facilitar sua compreensão e análise.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

O procedimento metodológico por nós utilizado foi uma pesquisa bibliográfica em gramáticas de língua portuguesa e espanhola analisando as normas da acentuação gráfica de ambas. Neste estudo, detectamos diferenças e semelhanças, nos sinais gráficos que representam a tonicidade das sílabas e, analisamos a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica e às regras da acentuação gráfica propriamente ditas.

Em relação aos acentos gráficos, constatamos que no português temos três sinais gráficos com simbologia gráfica e sonoridades bem distintas. Logo, temos o

“acento agudo” (´) que possui um som aberto, o “acento circunflexo” (^) que tem sonoridade fechada e o “acento til” (~) com fonidade nasal.

Em relação à língua espanhola, iremos encontrar apenas um sinal gráfico para representar a tonicidade da sílaba forte das palavras, o Tilde, que graficamente se assemelha com o nosso acento agudo, sendo representado pelo seguinte sinal (´), e foneticamente igual ao acento circunflexo, ou seja, som fechado (sonido cerrado).

Em relação à classificação das palavras temos:

- a) Palavras **oxítonas**, aquelas que possui a tonicidade na última sílaba.
Ex.: relação, também, café.
- b) As **paroxítonas**, que possui tonicidade na penúltima sílaba da palavra.
Ex.: nível, língua, superfície.
- c) E por último as **proparoxítonas** que possui o acento na anti-penúltima sílaba.
Ex.: tônico, teórico, clássico.

Todas são acentuadas, obrigatoriamente (Bechara,1999).

Na língua espanhola, esta classificação é muito discutida entre os vários gramáticos, uns defendem ser apenas três classificações, enquanto outros afirmam ser quatro. Levando em consideração estas duas correntes de estudos iremos ter a seguinte classificação: agudas, llanas (graves), esdrújulas e sobresdrújulas.

- a) **Agudas** são palavras com sílaba tônica na última sílaba, semelhante a nossa oxítona.
Ex.: café, jabalí, mamá.
- b) **Llanas** o **graves**, têm o acento na penúltima sílaba das palavras. Assim, como nas paroxítonas do português.
Ex.: azúcar, fértil, álbum.
- c) **Esdrújulas**, possuidora de acento tônico na anti-penúltima sílaba. Igual às proparoxítonas da língua portuguesa, todas são acentuadas.
Ex.: sádana, trópico, ecológico.
- d) **Sobresdrújulas**, são por muitos estudiosos consideradas uma variação das esdrújulas, porém, outros afirmam ser esta uma classificação à parte; sendo a sílaba forte a anterior à anti-penúltima de cada palavra que é formada por um adjetivo ou advérbio com a terminação **-mente** ou por um verbo mais um **pronome reflexivos** átonos(Torrego,2005).
Ex.: díganoslo, calídamente, difícilmente.

Analizamos por último as regras de acentuação expostas em tais gramáticas, contrastando tais normas entre si. Logo, em português temos as seguintes regras(Bechara,1999).

MONOSSÍLABOS

- a) **Português:** levam acento (agudo ou circunflexo) os terminados em:
-A, -AS: já, lá, más / **-E, -ES:** fé, lê, vê, pés / **-O, -OS:** pó, dó, pós, sós

- b) **Espanhol:** algumas palavras em particular os monossílabos levam o chamado acento diferencial, gramatical ou “**tilde diacrítico**” para distingui-las de outras, de idêntica ortografia, mas de significado diferente.
 Ex. : **el**(artigo) / **él** (pronome) / **mas** (preposição) / **más**(advérbio) /
té(substantivo) / **te** (pronome)

VOCÁBULOS DE MAIS DE DUAS SÍLABAS

a) Português

Oxítóna- levam acento os terminados em:

-A, -AS: cajás, vatapá, ananás / **-E, -ES:** você, café, pontapé

-O, -OS: cipó, jiló, avô, carijós

Observação: não são acentuadas : aqui, caqui, poti, urubus.

Paroxítóna- levam acento quando terminada em:

-I, -IS: júri, lápis, tennis / **-US:** vênus, vírus, bônus

-R: caráter, revólver / **-L:** útil, amável, nível, têxtil

-X: tórax, fênix / **-N:** éden, hífen / **-UM, -UNS:** álbum, médium

-ÂO, -ÃOS: órgão, órfãos / **-Ã, -ÃS:** órfã, imãs / **-PS:** bíceps,

fórceps.

Proparoxítonas- todos levam acento agudo ou circunflexo.

Ex.: Cálido, límpido, cômodo, câmara.

e) Espanhol

Na língua espanhola, iremos ter as seguintes regras para a acentuação gráfica das palavras, sendo esta ora próximas ou semelhantes, ora sem manter relação alguma com as já citadas (Hermoso,2000).

O acento recai sobre a vogal débil dos ditongos. Se põe um acento sobre esta:

Ex.: frío, reúne, actúa,había

Os ditongos tônicos e tritongos se ajustam às regras das **agudas**, **llanas** e **esdrújulas**. Quando o ditongo é composto por vogais fechadas se põe o acento na segunda e se o ditongo for átono nunca levará acento (tilde).

Ex.: recién, salió, amabáis, heroícidad

A efeito de acentuação, temos que levar em conta os seguintes tipos de hiatos:

a) Formados por duas vogais abertas: seguem as regras das águas, llanas e esdrújulas.

Ex.: caóba, aéreo.

b) Formados em vogal fechada e aberta, sempre irão ser acentuados.

Ex.: río, efectúo.

c) Formados por vogal aberta e fechada, a vogal fechada será tônica.

Ex.: reíos , tahúr.

As regras das agudas, llanas e esdrújulas são as seguintes:

a) Agudas : levam acento (tilde) as terminadas em vogais e nas consoantes N e S.

Ex.: ame, mamá, camión, jamás, llogó, carmesí, tabu, rubí

b) **Llanas** ou **graves**: todas levam acento (tilde) com exceção das terminada em **vogal** e nas consoantes **N** e **S** .

Ex.: *llego, fértil, gáliz, cárcel, álbum*

c) **Esdrújulas** e/ou **sobresdrújulas**: todas sem exceção levam acento (tilde).

Ex.: *agrícola, físico, devuélvemelo, contéstaselo*

Todas as palavras interrogativa e exclamativa são acentuadas na língua espanhola:

Ex.: *?cómo?, ?dónde? , ! como!,!dónde!*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é possível afirmar que as duas línguas, o Português e o Espanhol, possuidoras de mesma origem lingüística, possuem certas semelhanças em suas gramáticas e vocábulos, porém, estas não devem ser tidas como iguais. Vimos que nas regras de acentuação estas semelhanças vão dando espaço a diferenças consideráveis nos aspectos estruturais das palavras. Com isso, apresentamos as primeiras distinções, dentre várias outras existentes nas classes gramaticais que compõem as gramáticas de ambos idiomas.

Desta maneira, aquela visão errônea difundida entre os estudantes do Espanhol no Brasil, de uma língua “igual” a nossa, vai desaparecendo do nosso cotidiano, e o Espanhol vai tomando sua posição dentro do contexto sócio-educacional brasileiro, podendo com isso efetivar seu papel de produtor de indivíduos críticos, “antenado com o mundo”, respeitadores das diferentes culturas existentes nos vários espaços geográficos onde o espanhol se encontra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICOS

BECHARA, Evanildo, Moderna gramática Portuguesa/ Evanildo Bechara.-37. Ed. Ver. E ampli. –Rio de Janeiro: Lucerna,1999.

HERMOSO,A.González; CUENOT, J.R.; ALFARO, M. Sánchez.gramatica de Español. Aldesa- Espana,2000.

LINGUAGENS,códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica .-Brasilia: Ministério da educação,Secretaria de Educação básica,2006.

MASIP, Vicente. Gramática Española para Brasileños. Vicente masip. Barcelona, ES: Difusión,1999.

TORREGO, Leandro Gomes . São Paulo: Edições SM, 2005.

2.10 – LA BOCA COMO BASE METONIMICA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS RELACIONADAS CON EL HABLAR: FOCO SOBRE EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS

Elizabete Aparecida Marques / DLE/CCHS/UFMS

INTRODUCCIÓN

Situado en el marco de la teoría cognitiva sobre la metáfora y la metonimia, en este trabajo analizamos la base metonímica subyacente a un conjunto de fraseologismos constituidos con el lexema *boca*, del español y del portugués. La boca es una parte del cuerpo que motiva la formación de muchas unidades fraseológicas del español y del portugués, especialmente las locuciones, que se refieren a la actividad lingüística del hablar. Debido a las funciones desempeñadas por tal parte de la anatomía en muchas culturas, generalmente, las unidades compuestas por el lexema *boca* poseen un grado de similitud bastante alto en las dos lenguas analizadas, lo que facilita el aprendizaje por parte de los aprendices brasileños de español.

LA TEORÍA COGNITIVA SOBRE LA METONIMIA

Como postulan Lakoff y Johnson (1980) y Cuenca y Hilferty (2000), del mismo modo que las metáforas, los conceptos metonímicos no sólo estructuran el lenguaje, sino también los pensamientos, actitudes y acciones. Y, como tales, no son algo arbitrario, sino que forman sistemas coherentes mediante los cuales el individuo conceptualiza sus experiencias.

Basándonos en Lakoff y Johnson (1980), Barcelona Sánchez (2000, 2002) y Ruiz de Mendoza Ibáñez (1997, 1999), podemos distinguir como características inherentes a la metonimia: a) La metonimia corresponde a un proceso mental que puede o no verbalizarse. Tiene, fundamentalmente, una función referencial, ya que permite utilizar una entidad para representar otra; b) Además de la función referencial, la metonimia también suele tener una función pragmática inmediata, es decir, facilita el esfuerzo tanto del emisor como del receptor al destacar, de manera metonímica, el aspecto que se quiere resaltar de la entidad; c) La metonimia ocurre dentro de un solo dominio conceptual, y d) La metonimia no es arbitraria, sino que responde a una base experiencial establecida previamente, por lo que depende también del conocimiento del mundo del individuo.

DELIMITACIÓN DEL CORPUS Y FUENTES INVESTIGADAS

La delimitación del corpus de esta investigación se formalizó de acuerdo con dos criterios: a) gramatical: la limitación del estudio a las locuciones verbales y adverbiales; b) léxico-semántico: se eligieron las locuciones formadas con el lexema *boca*.

Las unidades que conforman el corpus se han extraído del *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* [DLVEE] y del *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* [DLAEE] de Penadés Martínez (2002, 2005), fuentes primarias de la elaboración del corpus de locuciones españolas. Las locuciones del portugués se han extraído de los diccionarios *Novo dicionário*

Aurelio da língua portuguesa [NDALP] y *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* [DHLP]¹, en sus versiones electrónicas.

LA METONIMIA LA BOCA POR EL HABLAR

Tanto en español como en portugués existe un número considerable de locuciones, formadas por el lexema *boca*, que están relacionadas metonímicamente con la propia actividad lingüística del hablar².

Como la actividad lingüística es un fenómeno común a todos los hombres y, por tanto, universal, no es de extrañar que las dos lenguas analizadas se sirvan de la misma base metonímica en la creación de unidades formadas por lexemas similares. De este modo, los somatismos españoles *abrir la boca*, *decir esta boca es mía*, *callar la boca*, *cerrar la boca* y sus equivalentes portugueses *abrir a boca* (equivalente de las dos primeras locuciones españolas), *calar a boca* y *fechar a boca* hacen referencia a la oposición entre ‘hablar’ y ‘callar’. En estos casos, los lexemas verbales constitutivos (*abrir*, *cerrar*) también contribuyen a la conformación de los significados de estas locuciones, puesto que el hablar y el callar implican la apertura y el cierre de la boca.

Sin embargo, la actividad lingüística del hablar implica ciertos aspectos que pueden variar de una lengua a otra. Obsérvese, por ejemplo, las locuciones *tapar la boca*, en español, y *tapar a boca a* (alguém) ou *de* (alguém), en portugués. Estos somatismos indican una manera específica, propia de determinadas situaciones particulares, de hacer callar a una persona. Según la relación entre dos personas, alguna de ellas se ve forzada o persuadida a callar. En el caso de la locución española *tapar la boca*, esta persuasión se da por medio de soborno. Esto queda patente en la paráfrasis definitoria de la propia locución. Sin embargo, en portugués, nos encontramos con dos situaciones distintas. Por un lado, el significado que presenta el NDLP para la locución brasileña es ‘callar’. Como se ve, esta fuente lexicográfica no evidencia la manera como se lleva a cabo esta acción. Por otro lado, la paráfrasis definitoria que nos presenta el DHLP, indica de qué manera se lleva a cabo este ‘callar’. Según esta obra lexicográfica, la locución *tapar a boca a* (alguém) ou *de* (alguém) significa ‘fazer com que (alguém) se veja obrigado a calar-se ou a cessar de fazer críticas, acusações, injúrias etc., com provas e evidências em contrário’. Así, al igual que su correspondiente español, el somatismo recogido en el DHLP también conlleva la idea de obligar a callar a una persona.

Las locuciones españolas *de boca en boca* y *de boquilla* y sus equivalentes *de boca em boca* y *da boca para fora* indican el medio de transmisión del mensaje (oral). La referencia al canal oral aparece, incluso, en la paráfrasis definitoria de la locución portuguesa: ‘por transmissão oral, geral e rápida’. En estos casos, el aspecto del hablar que se evidencia es el canal de la transmisión de lo que se dice. La segunda locución española se refiere, por un lado, a este canal oral, y revela, por otro lado, la actitud del hablante de no cumplir lo que dice. Es decir, la persona a la se refiere este somatismo, dice las cosas sólo por decir y, por tanto, fingidamente. Su equivalente portugués no

¹ Asimismo, el *Diccionario bilingüe de uso español-portugués / português-espanhol* [DBU] de Moreno y González (2003) ha sido una fuente complementaria de gran utilidad, pues en ella se han recogido muchos de los equivalentes portugueses no encontrados en los dos diccionarios monolingües.

² Al analizar los somatismos metalingüísticos formados por lexemas que designan los órganos articuladores, entre ellos la boca, Olza Moreno (2006) afirma que la gran mayoría de estos somatismos poseen un contenido que expresa algún aspecto del hablar, según tres dimensiones: biológica, universal y pragmática.

hace ninguna alusión al canal de transmisión, pero su significado, ‘sem sinceridade; só para constar; fingidamente’, implica la misma actitud de la persona que se ve en el somatismo español, frente a lo que dice.

Asimismo, las locuciones *con la boca chica* y *con la boca pequeña*, que significan ‘por pura cortesía’, y su único equivalente portugués *da boca para fora* suponen un aspecto del hablar que también se refiere a la actitud de la persona implicada en la actividad lingüística. Así, pues, el decir algo *con la boca chica / pequeña* implica la idea de que la persona habla sólo para demostrar atención o amabilidad, pero, en realidad, puede que no esté siendo sincera. Para el caso de estas locuciones, el portugués presenta como equivalente la locución *da boca para fora*, que es también el equivalente de la locución española *de boquilla*. Como decíamos anteriormente, cuando alguien dice algo *da boca para fora*, lo dice ‘sem sinceridade; só para constar; fingidamente’³.

La locución española *decir lo que (se) le viene a la boca* y su equivalente *dizer o que lhe vem às ventas* encierran ideas relacionadas con la congruencia en el hablar, pues conforman un significado que revela la falta de reflexión de la persona en relación con lo que dice. Sin embargo, puede decirse que no existe una equivalencia metonímica entre las lenguas analizadas, pues, dentro del dominio fuente del cuerpo humano, cada una recurre a una parte distinta para la composición metonímica de estas unidades. Como se ve, mientras que la locución española se forma por el lexema *boca*, la locución equivalente en portugués se forma a partir del lexema *ventas*⁴. Por tanto, podemos decir que estas locuciones se basan en distintos casos de metonimia. Como *dizer o que lhe vem às ventas* significa ‘dizer tudo quanto quer ou lhe vem ao pensamento, à cabeça’, es probable que, para la persona a la que se refiere, esta locución conlleve la idea de que ella puede hablar por el canal que quiera, pues su discurso no implica ningún tipo de reflexión. Así, se elige una parte de la anatomía, la designada con el lexema *ventas*, para formar una metonimia que se verbaliza en LA NARIZ POR EL HABLAR.

Obsérvense ahora los somatismos españoles *en boca*, *haber hecho la boca un fraile*, *hablar por boca*, *hablar por boca de ganso*, *irse la fuerza por la boca*, *llenarse la boca*, *no caerse de la boca*, *poner en (su) boca*, *quitar de la boca*, *quitar la(s) palabra(s) de la boca*. En cierto modo, como estas locuciones y sus equivalentes en portugués indican también determinadas actitudes de la persona a la que se refieren.

Así, por ejemplo, en el caso de la locución española *en boca*, que significa ‘en los comentarios o murmuraciones {de una persona}’, se ve que la locución equivalente portuguesa difiere en cuanto a la categoría, pues *estar en todas as bocas* se clasifica como locución verbal. Estas locuciones manifiestan un significado que revela, en cierta medida, una actitud chismosa del hablante en relación con su discurso.

La locución *haber hecho la boca un fraile*, cuyo significado es ‘ser muy pedigüeño’, parece no tener equivalencia en portugués, pues no hemos encontrado ninguna unidad que se corresponda con ella en los dos diccionarios consultados y tampoco somos capaces de ofrecer alguna, aunque no esté registrada todavía. Lo mismo

³ Cabe señalar que el portugués tiene las locuciones *à boca miúda* y *à boca pequena*, que, desde el punto de vista formal, corresponden a las locuciones españolas *con la boca chica* y *con la boca pequeña*. Pero, desde el punto de vista semántico, no podemos decir que exista equivalencia, pues *à boca miúda* y *à boca pequena* significan, según el DHLPL, ‘confidencialmente, reservadamente, em surdina, como mexerico’.

⁴ Generalmente el lexema *venta* se emplea, en portugués, para designar cada una de las aperturas de la nariz o al conjunto de las dos aperturas, es decir, la propia nariz. Se emplea, asimismo, según el DHLPL, para referirse, de forma figurada, a la cara.

ocurre con *hablar por boca de ganso*, cuyo significado es ‘decir lo que otra persona ha sugerido’. En lo que atañe a las locuciones *hablar por boca* y *no caerse de la boca*, que significan, respectivamente, ‘decir cosas tomadas {de otra persona}’ y ‘hablar con mucha frecuencia de una persona o una cosa’, no hemos encontrado tampoco equivalentes en portugués. Pero, según nuestro conocimiento de esa lengua, podríamos proponer *não sair da boca* como posible equivalente de la segunda locución española.

En lo que se refiere a la locución *llenarse la boca* (‘hablar con énfasis {de una cosa}’), se observa que su equivalente portugués *encher a boca* es, desde el punto de vista formal, bastante similar. El significado de *encher a boca* es, según el DHLP, ‘demonstrar que se orgulha de algo’. Como se ve, este significado no se explicita de la misma manera que su correspondiente español. Pero podemos decir que la relación de similitud entre los dos significados reside en que, para hablar con énfasis de alguien o de alguna cosa, se supone que el individuo se siente orgulloso de ella.

Finalmente, nuestro corpus presenta unidades que corresponden, en cierto modo, a los intercambios conversacionales. Tal es el caso de las locuciones verbales españolas *poner en (su) boca*, *quitar de la boca*, *quitar la(s) palabra(s) de la boca* y sus equivalentes *pôr palavras na boca de alguém* y *tirar a palavra da boca de*. Como puede observarse en el cuadro que viene a continuación, la locución española *poner en (su) boca* tiene el significado de ‘atribuir a una persona {lo dicho}’, mientras que su equivalente portugués significa ‘atribuir-lhe o que não disse’. Es decir, son locuciones que expresan significados parcialmente contrapuestos, pues comparten una parte de su significado y difieren en otra. Las locuciones *quitar de la boca* o *quitar la(s) palabra(s) de la boca* tienen un único equivalente en portugués: *tirar a palavra da boca de*. El significado que expresan esas locuciones revela que, en el intercambio conversacional, uno de los interlocutores se adelanta en decir lo que iba a decir el otro, por eso le toma las palabras de la boca.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El resultado de los análisis revela que las dos lenguas analizadas se sirven una relación referencial metonímica de tipo LA BOCA POR EL HABLAR, puesto que tal parte del cuerpo desempeña funciones similares en casi todas las culturas. En este caso, hemos observado que lo que varía es el aspecto de la actividad lingüística que se quiere expresar, como, por ejemplo, el canal de transmisión, la franqueza, la incongruencia, la imprudencia, entre otros. Como estos aspectos particulares pueden variar de una lengua a otra, se comprueba que: a) a veces las dos lenguas no recurren al mismo lexema somático para formar la locución, como se ve en *decir lo que (se) viene a la boca* y *dizer o que lhe vem às ventas*, *andar en lenguas* y *estar em todas as bocas*, *hacerse lenguas* y *por alguém nos cornos da lua*; b) el español posee locuciones muy particulares, como *haber hecho la boca un fraile*, *hablar por boca de ganso* e *irse la fuerza por la boca*, sin equivalentes en portugués, y c) desde el punto de vista formal, los lexemas somáticos que participan en la metonimia del hablar forman combinaciones con otros lexemas no siempre equivalentes en las dos lenguas, como ocurre, por ejemplo, en las locuciones *con la boca chica/pequeña*, *de boquilla* y *da boca para fora*, *irse la lengua* y *bater com a língua nos dentes*, entre otras.

Desde el punto de vista aplicado, estamos de acuerdo en que la visión que ofrece la semántica cognitiva puede facilitar la enseñanza y el aprendizaje de muchas unidades fraseológicas. La motivación metafórica subyacente a los fraseologismos permitirá al profesor no sólo agruparlos en torno a las imágenes que suscitan, sino también establecer paralelismos (metafóricos, léxicos, morfológicos y sintácticos, etc.)

entre los fraseologismos de la lengua materna y los de la lengua meta, contribuyendo a su memorización por parte de los aprendices.

ANEXOS

ESPAÑOL	PORTUGUÉS	ESPAÑOL	PORTUGUÉS
abrir la boca	abrir a boca, abrir o bic	hablar por boca	sin equivalente
callar la boca	calar a boca, fazer bo de siri	hablar por boca c ganso	sin equivalente
con la boca chica	da boca para fora	irse la fuerza por la boc	sin equivalente
con la boca pequeña	da boca para fora	llenarse la boca	encher a boca
d boca en boca	de boca em boca	no caerse de la boca	não sair da boca v.
de boquilla	da boca para fora	Poner en (su) boca	pôr palavras na bo de alguém
decir esta boca es mía	abrir a boca, abrir o bic	quitar de la boca	tirar a palavra da bo de
decir lo que (se) le vier a la boca	dizer o que lhe vem ventas	quitar la(s) palabra(s) c la boca	tirar a palavra da boca
en boca	estar em todas as boca	tapar la boca	fechar a boca c (alguém), tapar a bo a (alguém) ou c (alguém)
haber hecho la boca ur	sin equivalente		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelona, A. (2000), "Introduction: the cognitive theory of metaphor and metonymy", en Barcelona, A. (ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*, Berlin y New York, Mouton de Gruyter, pp. 1-28.
- _____ (2002), Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within *Cognitive Linguistics: an update*, en Dirven, R. y Pörings, R. (eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*, Berlin-Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 207-277.
- Cuenca, M^a J. y Hilferty, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Ferreira, A. B. H. (1999), *Dicionário Aurélio eletrônico – século XXI*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Houaiss, A. (2002), *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Penadés Martínez, I. (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid, Arco/Libros.
- _____ (2005), *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (1997), "Metaphor, metonymy and conceptual interaction", *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 19, pp. 281-295.

_____ (1999), *Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia*, Granada, Colección Granada Lingüística.

2.11 - LO TRADUCTORIO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE: UNA NECESIDAD

Dr. Sergio Flores Pedroso / UFMT

PREÁMBULO

Partiendo de la premisa de que la lengua materna es inaugural en el proceso de inscripción en el lenguaje y de subjetivación, aquí se considera que esa lengua primera configura siempre el acceso a otro modo de decir. Decir es interpretar e implica recortar de otra manera una realidad que nunca se va tener como natural e incuestionable a no ser por la presencia de otra lengua. Discuto en esta ponencia la necesidad de darle participación visible a lo traductorio en la enunciación en lenguas extranjeras dentro del proceso de formación de profesores en cursos de Letras. La inscripción epistemológica de esta ponencia es la de la teoría de Análisis del Discurso de línea francesa.

INTRODUCCIÓN

En Knowledge of Language, manifestando su inquietud por lo complejo que se le presentaban los procesos cognitivos en su intento de explicar el funcionamiento del lenguaje en el cerebro, Chomsky trató de resumir su dificultad diciendo que se resumía en dos problemas: uno platónico (con pocos indicios se quería conocer mucho) y otro orwelliano (con una abundancia de indicios se demostraba conocer poco).

El lado platónico del lenguaje cada día se desintegra más cada día como consecuencia del arduo trabajo de los investigadores. El lado orwelliano, sin embargo, crece en la medida que científicos del lenguaje no ceden ante un gran número de evidencias por razones políticas.

El trabajo que aquí presento va a abordar su objeto tratándolo como problema orwelliano. Se trata de la participación protagónica de la lengua materna (LM) dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y en este concepto me sumo a la dicotomía LE/L2 introducida por Wilkins (1994) basado en las condiciones en que se da el proceso de enseñanza, cuyos resultados no son pocos.

LENGUAJE Y PRÁCTICA SOCIAL

Como la base teórica a partir de la cual voy a abordar el tema es el Análisis del Discurso (AD) de línea francesa, explico que la premisa principal que justifica que trate el asunto como problema orwelliano se deriva del concepto de práctica social que sostiene que el lenguaje se origina en la interacción social y que, al mismo tiempo, la reformula y/o la estabiliza.

Esa estabilización se produce porque en la interacción social, que es ideológica, se crean y estabilizan valores y nociones que explican el mundo y le dan

sentido al comportamiento. Esto sólo se puede realizar (la realización es espontánea) a través del lenguaje (verbal y no verbal). ¿Cómo se enlaza esto con el tema de este trabajo? Mediante el hecho de que la primera inscripción en el lenguaje representa el lugar de referencia para tener acceso a lo extranjero, a otro modo de explicar el mundo por vía comportamental al amparo de otros valores y nociones. Esos sólo se vuelven ideológicamente significativos a través de la lengua materna porque ella es el modelo para el contraste y sólo mediante el trabajo contrastivo, comparativo, formal y argumentativo, se le encuentra cierto sentido a la enunciación del otro. Y esto es válido también para nosotros, hablantes de español de diversas variantes dialectales cuando entramos en contacto en situaciones informales en eventos como éste.

Una profesora de francés, sicoanalista e investigadora de aspectos de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, Christine Revuz, escribió un artículo hace algunos años, que se dio a conocer en Brasil en 1998, en el que explica que

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. (...) O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. (p. 223)

Así, en el AD se sostiene que la LM, que es principalmente contenido porque el lenguaje verbal únicamente se justifica a través de la producción de sentidos, es la base, el lugar que rige todo acercamiento a otra lengua. Si el lenguaje adquiere su relevancia de la producción de sentidos, entonces es ideología y dentro de ese marco, es cultural.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRAJERAS: UNA TEORIZACIÓN A PARTIR DE UNA PARADOJA

La enseñanza de LE, en su historia más contemporánea, que se legitima negando el método de gramática y traducción, ha construido todo su andamiaje teórico negando la principal evidencia del proceso cognitivo, sociolingüístico y discursivo del proceso de enseñanza/aprendizaje que es el papel protagónico y único de la LM y de todo lo materno para acceder a lo extranjero.

Del razonamiento sobre e lado ideológico del lenguaje, que lo es casi todo, y que se deriva de la práctica social, conjuntamente con las palabras de Revuz, se puede inferir que las LE instauran la relativización a partir de la cual se inicia el proceso interpretativo. Como vimos, no hay interpretación sin lo materno y a partir de lo materno se procesa la relativización. Nos es gratuitamente que las Orientaciones Curriculares (OC) del 2006 hacen tanto énfasis en el ejercicio interpretativo en el proceso de enseñanza: interpretar es (re)(des)construir.

FORMACIÓN DE PROFESORES Y ORIENTACIONES CURRICULARES

El aspecto ideológico del lenguaje, que en nuestro caso, como formadores de profesores de lenguas extranjeras, lo resaltamos a través de ellas, se transforma en objeto de estudio y de trabajo, representa en la actualidad una prioridad del Ministerio de Educación y Cultura porque, como reza en la introducción de las OC, el objetivo prioritario de esa institución es la construcción de una postura crítica en el estudiantado y, lógicamente, antes en los profesores.

Las LE, en ese sentido, seguramente ayudan en la construcción de ese tipo de postura porque refuerzan la explicitación del lugar que se ocupa en la sociedad (para, a partir de ahí, saber si se está a gusto o a disgusto) y, entonces, exigir derechos y cumplir deberes y/o esforzarse en ocupar el lugar que se considera adecuado para uno, lo que es ejercer la ciudadanía.

Lo dicho arriba es también una consecuencia de la herramienta traductoria, o si se quiere decir de otra manera, contrastiva, en el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras. El AD precede, es lógico, a las OC y por eso su efecto se produce en las mismas por varias vías. Algunas de esas vías son, las exigencias de la dinámica social postmoderna, la impronta social en los estudios del lenguaje y la particular inscripción discursiva de algunos participantes en esa explicación de la expectativa de formación del ciudadano brasileño del futuro inmediato.

El reconocimiento de lo materno en la formación de profesores mediante su uso como herramienta didáctica se da en función de que los estudiantes logren alcanzar un nivel de desnaturalización de lo materno en función de hacer ideológicamente significativa la producción enunciativa en la LE y accedan a algunas de las causas (históricas, ideológicas y contextualmente inmediatas) de esa producción. Ese procedimiento elimina la ingenuidad justificada por el imaginario que fomenta la decisión de estudiar una LE, y principalmente, para ser profesor de la misma. Nadie quiere ser profesor de una LE porque odia el país donde es lengua es materna y a sus hablantes nativos.

Otra característica, que es un efecto del estudio de LE y que se revierte en letramiento crítico, es que la LE es siempre un enriquecido camino de regreso a la LM.

¡Muchas gracias!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. Knowledge of Language: its Nature, Origin, and Use. New York, Praeger, 1986.

MINISTÉRIO da Educação e a Cultura. Orientações Curriculares – Língua Estrangeira, 2006.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: Inês Signorini (org.) Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998 (213-230).

WILKINS, D.A. “Second and Foreign Language Teaching”. In Asher, R.E. (ed.) The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994 p. 3715.

2.12 – LA COMPETENCIA GRAMATICAL Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LÉXICO EN LE

Ms. Valéria Jane Siqueira Loureiro / UGF / FGD / UniFOA

“No existe nada peor que querer hablar y que nos falten las palabras... pero por lo menos tenemos los gestos. Cuantos detalles no perdemos cuando muchas palabras de un texto nos parecen desconocidas... pero por lo menos captamos la idea central. Pero cuando el problema de vocabulario está en la redacción, ahí, se vuelve un problema si no podemos consultar un diccionario o ser ayudados por alguien que sepa más que nosotros, pues tendremos que dejar de mencionar lo que nos parecía tan importante.” (BROWN y YULES)

INTRODUCCIÓN

La enseñanza / aprendizaje del léxico en la clase de E/LE suscita interés pues constituye en uno de los pilares esenciales de la comunicación oral y escrita. El léxico es un apartado importante dentro de la enseñanza de lenguas. Las estructuras de la lengua no existen al margen de los significados que transmiten, siempre aparecen realizadas en determinadas palabras. El léxico se halla esencial en la comprensión y en la producción del texto escrito u oral, puesto que conocer vocabulario significa dominar palabras específicas (sustantivos, adjetivos, verbos).

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE⁶, el desarrollo de las habilidades discursivas es una de las cuestiones más debatidas, principalmente a lo que se refiere a la habilidad de manejar el léxico, pues éste es imprescindible en la formación discursiva de los estudiantes. La cuestión se relaciona con la práctica didáctica de clase de LE, en la que la enseñanza/aprendizaje de las destrezas en el contexto discursivo representa una dura tarea para profesores y alumnos. En este proceso la competencia gramatical tiene un papel importante de proporcionar un aprendizaje gramatical con el objetivo de desarrollar en los alumnos su competencia léxica hacia la LE.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE ELE

La enseñanza de la competencia gramatical es una dentro las competencias que forman parte del desarrollo de las cuatro destrezas de la competencia comunicativa. No obstante, esta es la competencia que los profesores más dan énfasis en las clases de LE, sea porque están inseridos en una tradición metodológica basada en la enseñanza gramatical, sea porque tienen una dependencia en utilizar materiales didácticos que en su gran mayoría se basan en la gramática⁷.

A pesar de las varias metodologías a lo largo del tiempo, todas contienen el análisis gramatical normativo. Todos los métodos presentan la gramática, independiente del enfoque lingüístico en el que se incluya la concepción de qué es saber una lengua. Históricamente, la gramática realiza la descripción y la explicación de sistema de la

⁶ LE se refiere en este trabajo a lengua extranjera.

⁷ En este trabajo se entiende por gramática el razonamiento explícito de normas que responden a un registro específico de una lengua o saber de carácter más o menos metódico sobre la lengua.

lengua, se ocupa de los elementos morfológicos y sintácticos de la lengua y que deja los sonidos para la fonética y el léxico para la semántica.

“(…) según algunos gramáticos, la Gramática comprende sólo la Morfología y la Sintaxis; según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas. (...) La Semántica, rama lingüística que se ocupa de los significados, no es una parte de la Gramática, pero se tiene en cuenta para el control de los procedimientos formales que se aplican en la Sintaxis y para la explicación de muchos fenómenos sintácticos (...)”. (Gómez Torrego. 1998: 14)

A la concepción clásica de la gramática se debe que muchos métodos de fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX recuperen los preceptos surgidos en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas clásicas – gramática y traducción. En esta perspectiva la información meta-discursiva es el input más relevante para adquirir la competencia gramatical. En esta perspectiva de gramática, el estudio lingüístico presenta un problema fundamental en el momento de responder a una concepción más amplia en relación a la enseñanza de lengua, que no sea la de un conjunto de reglas gramaticales de naturaleza nocional, sino que sea un instrumento de comunicación en que implica que los elementos de la lengua poseen un funcionamiento discurso/textual.

Enseñar gramática es más que explicar normas morfosintácticas. Exigen detenerse en aspectos discursivos porque el papel que la gramática desempeña actualmente es más amplio que la visión histórica después del concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa se divide a su vez en cinco otras competencias: la *Competencia lingüística* es el grado de capacidad que un alumno de español posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual que implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones; la *Competencia pragmática* la habilidad para utilizar los elementos lingüísticos correctamente en un contexto, situación, etc.; la *Competencia discursiva* la habilidad que tiene el hablante para unir elementos lingüísticos sueltos de forma coherente a un nivel superior al de la frase; la *Competencia estratégica* la habilidad de remediar posibles fallos en las anteriores competencias, y la *Competencia sociocultural* el conocimiento del mundo que va inseparablemente unido a la lengua⁸.

Así la gramática es un componente indispensable, pero como son indispensables el elemento pragmático, el discursivo, el estratégico y el sociocultural. Se debe tener en cuenta una propuesta de desarrollo de la competencia gramatical en que lleve a la descripción y explicación de las normas de funcionamiento de la lengua, y además integre los distintos niveles de la lengua para que resulte de más ayuda a quienes se dediquen a la enseñanza y al aprendizaje de una LE.

EL USO DE LA GRAMÁTICA EN EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO LÉXICO EN E/LE

El desarrollo del conocimiento léxico y del uso gramatical no puede ir en separado. El aprendizaje de la gramática enfoca las estructuras y relaciones gramaticales, tanto dentro de la oración como de oraciones entre sí y, de esta forma, la

⁸ CANALE M., “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en AA.VV. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1997, pp. 65-6.

enseñanza de las propiedades y de las relaciones gramaticales de las palabras tiene estrecha relación con la enseñanza tanto del léxico como de la sintaxis. El aprendizaje del uso gramatical forma parte del aprendizaje de la sintaxis de la lengua, las relaciones gramaticales de las palabras afectan a la enseñanza/aprendizaje del léxico. Por ello, en la clase de E/LE, el profesor debe insistir en diversos ejemplos para que el estudiante aprenda las estructuras en que cada palabra aparece y debe proporcionar unos contextos habituales o reales de uso.

Los profesores muchas veces confunden el hecho de tener a disposición el conocimiento reflexivo de las regularidades características de una lengua con saber las estrategias léxicas en LE. Los hablantes nativos de una lengua disponen de un “*conocimiento instrumental*” o “*procedimental*” que se intenta desarrollar en los estudiantes de LE. Los hablantes no nativos deben saber usar de forma espontánea un complejo sistema de reglas gramaticales y de redes de palabras y significados para transmitir sus mensajes e intenciones tanto para interpretarlos como para expresarse en las interrelaciones comunicativas. Dentro de una concepción comunicativa para que una persona use una determinada lengua equivale a que disponga de una serie de conocimientos y habilidades lingüísticas de las cuales no siempre es consciente, entre ellas la léxica.

El tratamiento didáctico del componente gramatical desde el enfoque comunicativo, cuando la enseñanza de lenguas se destierra el foco del conocimiento gramatical declarativo⁹ hacia la adquisición de un conocimiento gramatical procedimental, conduce a una enseñanza de la gramática que se exponga la funcionalidad del léxico y estructuras morfosintácticas de la LE y no sólo las normas académicas. En el foco procedimental, se plantea el papel de la gramática como uno de los elementos formadores del proceso de la adquisición del lenguaje y surge el planteamiento de un proceso más complejo y creativo en el que el estudiante desempeña un papel fundamental. A esta nueva forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede sumar la aplicación del concepto de competencia comunicativa que Canale (1996, 65-66) define en los siguientes términos:

“(...) sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (...) El conocimiento hace referencia (...) a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real (...)”.

Enfocar la enseñanza de la gramática desde sus aplicaciones, no sólo normativas al español como LE, encara con la necesidad de replantearse cómo tratar las reglas y normas en una visión en la que se incluya el uso y el funcionamiento de los elementos lingüísticos y cómo estos elementos se manejan en el discurso y en el texto. Desde una corriente discursiva se necesita mucha más información sobre cómo se escribe el castellano en una gran variedad de contextos para poder desarrollar con los alumnos una gramática de uso o pedagógica.

EL DICCIONARIO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA CLASE DE ELE

⁹ Conocimiento declarativo es el conocimiento sobre la lengua, la gramática explícita, que se opone al conocimiento instrumental o procedimental que es saber utilizar de manera espontánea el complejo sistema de reglas gramaticales – gramática implícita.

La enseñanza del léxico radica en instruir a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso adecuados de las palabras de la lengua¹⁰. Volcar los conocimientos lexicográficos para conseguir, sin reglas incomprensibles una reflexión y la participación del diccionario es esencial para el desarrollo del aprendizaje del léxico por los alumnos de E/LE. El diccionario en la enseñanza / aprendizaje del léxico de una lengua presta una gran ayuda. Esto no supone que haya un único diccionario en el que apoyarse, pues, se trata de una herramienta lingüística que se destina a unos fines concretos y no todos los repertorios cumplen una misma función. El objetivo del profesor al utilizar los diccionarios es señalar el uso que se hace de los mismos para preparar ejercicios y debe conocer y saber manejar los diccionarios.

La mayoría de los diccionarios se centra en el uso gramatical, y focaliza la forma y los significados cultos de las palabras. La información lingüística que contiene el diccionario se aprecia a que la organización de las acepciones siga un criterio de frecuencia de uso que venga en ayuda de los estudiantes. (ALVAR. 2003) El conocimiento del conjunto del léxico que forma parte de una lengua extranjera se halla en un acervo lexicográfico ajeno al que el estudiante se comunica en el ámbito de su propia lengua, por ello adquiere y automatiza formas y significados de elementos que pertenecen a la LE.

A partir de esto se dice que se conoce una palabra o léxico de una LE cuando se es capaz de pronunciarla, escribirla correctamente, se consigue reconocerla al oírla – de forma aislada y en combinación con otras palabras – o al verla escrita, viene a la mente en el momento en que se la necesita, se sabe como funciona gramaticalmente, se conoce los significados importantes, se sabe utilizar de forma apropiada en el contexto, se sabe las connotaciones que tiene tanto geográfica como socialmente y se sabe no abusar de ella.

Enseñar/aprender una palabra es un proceso complejo que lleva tiempo, dedicación y estudio por parte de los alumnos de LE. Lo primero en lo que se debe pensar al trabajar las palabras es que se debe escoger cuidadosamente el vocabulario y se debe tener en cuenta que se conocen muchas más palabras que las que utilizan. Por ello que se puede dividir el vocabulario en dos clases: vocabulario productivo que se utiliza de forma activa por escrito y/u oralmente y vocabulario receptivo que se encuentra porque lo oímos o lo leemos. Después que se selecciona y analiza el léxico que se trabaja, el siguiente paso es cómo ayudar a los alumnos a que lo aprendan. Para que se desarrolle el conocimiento léxico se necesita dos etapas fundamentales: la presentación y la práctica.

El proceso de desarrollo del conocimiento léxico empieza por la presentación, la primera vez que los alumnos entran en contacto con el léxico en su forma y su significado y debe realizarse de manera que los alumnos se capaciten para utilizar sus habilidades en las competencias lingüística y comunicativa. La presentación ocurre de varias formas: la explicación con ejemplos, las ilustraciones visuales, los antónimos y sinónimos, la definición de una palabra y inserida en un contexto oral o escrito.

Cuando se presenta el léxico se tiene en cuenta que las palabras se componen de forma¹¹ y de concepto¹². Para aprender el léxico bien se debe dar un modelo claro de

¹⁰ Alvar Ezquerro, 2003: introducción.

¹¹ se trata de cómo se pronuncian y se escriben. Así se comprueba su aprendizaje mandando escribirla y pronunciarla.

¹² Lo que significan. El concepto es donde reside el mayor fracaso de los estudiantes, muchas veces al utilizar la palabra de manera equivocada, confusa o poco precisa.

pronunciación, trabajar el acento tanto fonético como gráfico, una vez que los alumnos hayan oído/visto el modelo, deben repetir oralmente y no se debe escribir la palabra en la pizarra. Tampoco hay que olvidar de escribir el artículo para que aprendan el léxico y su género a la vez. Una vez que se presente el léxico se tiene que asegurar que los estudiantes lo aprendieron, el profesor tiene que practicarlo para que fijen la forma y el significado a través de varios tipos de actividades.

CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza del léxico es uno de los retos fundamentales que los profesores de español lengua extranjera encuentran en su práctica pedagógica. El proceso de enseñanza/aprendizaje del conocimiento léxico incluye varias competencias y la gramatical recibe un especial destaque por parte de todos los métodos de enseñanza de LE, incluso el enfoque comunicativo. Por ello, la cuestión es cómo proporcionar un aprendizaje de la gramática en LE para que capacite a los alumnos a transferir las estrategias de la competencia léxico-semántica que poseen hacia la LE.

Hay que tener en cuenta las diferentes aportaciones gramaticales para que se pueda hacer una reflexión sobre el papel de la competencia gramatical en la enseñanza/aprendizaje del léxico en la clase de LE. Desarrollar una enseñanza gramatical que extrapole las fronteras de las informaciones meta-lingüística a nivel oracional e incluya el desarrollo de habilidades de organización discursiva/textual, lleva a que los estudiantes adquieran implícitamente los aspectos de la organización discursiva/textual y reconozca las estructuras concretas de las destrezas a través de actividades que integren las destrezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario.* Madrid: Arco/Libros, 2003.
- VV.AA. *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera.*
- GIOVANINNI, Arno et alli. *Profesor en Acción 2.* Madrid: Edelsa, 1996.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón. “Los contenidos léxico-semánticos”. En: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (directores). *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, pp.789-810.
- MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español.* Madrid, Arco/Libros., 1999.
- MARTÍN GARCÍA, J. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario.* Madrid: Arco/Libros, 2003.
- MORANTE VALLEJO, R. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas.* Madrid: Arco/ Libros, 2005.

3 -TEMÁTICA:

***MULTICULTURALISMO Y/O
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE***

3.1 - LA MIRADA MULTICULTURAL EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: EL ESTUDIO DE LA LITERATURA

Marta Francisco de Oliveira – CPCX/UFMS

“Viva la diferencia” y “abajo con el universalismo” parecen ser las nuevas palabras de orden en una época a la que por convención se llama postmoderna, como si todo hubiera ultrapasado lo contemporáneo. En este nuevo momento, la Cultura, con mayúscula, es sustituida por culturas en plural.

Maria Elisa Cevalco.

Si la afirmación de Maria Elisa Cevalco es relevante – y así nos parece – el factor cultural no puede ser ignorado por los profesores actuantes en la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente, con más razón los de lengua española. Pero, si observamos la práctica de muchos profesores, ya sea en las escuelas de enseñanza básica, pública o privada, ya sea en los cursos de idiomas, el énfasis está en la enseñanza y ejercicio de la gramática o del uso de la lengua, y el componente cultural es más una estrategia de valor afectivo: tratar de hacer conocer aspectos culturales es un método para atraer la atención de los alumnos hacia la lengua que se enseña, con la clara intención de despertar el gusto por el idioma, y mantenerlo. El abordaje que se hace de la cultura en muy pocas ocasiones trae la literatura a la luz como producción cultural representativa de los grupos hispanohablantes, porque apenas se trabaja la literatura como literatura. De esta observación surge una duda: si la escritura de una narrativa, de una poesía, de una novela toma, utilizando la expresión de Sylvia Molloy, la forma de un gesto cultural (MOLLOY, 1998, p. 59), ¿por qué no se suele aprovechar la literatura en el estudio o tratamiento de los aspectos multiculturales cuando se enseña la lengua española? La producción literaria en general es producción humana y, de acuerdo con los postulados de la crítica actual, como es el caso de la crítica biográfica, la experiencia personal sirve de materia y contenido para esta producción. Una vez que el escritor es un ser histórico y social, alguien que escribe basado en sus experiencias personales, es posible concluir que el resultado de su escritura es consecuencia directa de su lugar de enunciación, de su relación con su lengua, con su contexto social y cultural. La idea de cultura, a partir de esas consideraciones, se abre para que se comprenda que quizás sea más adecuado que se hable de culturas, en plural, y el texto literario tiene la capacidad de, en algunas ocasiones, congregarse en sí mismo todas o al menos algunas de esas múltiples referencias culturales, ya sea por “la utilización de la lengua, por el espacio o tiempo de su producción o – en uno de los términos más felices de la crítica marxista – por la visión de mundo del autor” (RESENDE, 2002, p. 16).

Basados en la idea de que de alguna forma el estudio de la cultura se inscribe en el estudio literario, podemos pensar *grosso modo* que la literatura nace de la relación del hombre con el otro, con la historia y con la cultura. Como ejemplo, podemos pensar en El Matadero, de Echeverría, en Latinoamérica o en las narrativas costumbristas en España en el Romanticismo. La literatura es resultado de la observación de los hechos, de los sucesos y del momento histórico, sea como representación estética o representación con clara intención de crítica social. Luego, si la producción de la literatura es una producción lingüística – porque se trata del uso de la lengua – y el

proceso de escritura es pensado, transformado y realizado a partir de la cultura en la que se encuentra insertado, es válido pensar en las razones por las que tan rico material no es más ampliamente utilizado en las clases de lengua española.

Ángel Rama, en su ensayo sobre Literatura y Cultura, afirma que desde sus comienzos, “las letras latinoamericanas nunca se resignaron con sus orígenes y jamás se reconciliaron con su pasado ibérico” (RAMA, 2001, p. 240). Esa resistencia se debe al hecho de que el deseo de los escritores, desde siempre, era buscar la independencia, la originalidad, la representatividad, sin relación – o al menos una relación tan marcada – con los colonizadores. Y, si tales cualidades existen en la literatura latinoamericana, es resultado también de las peculiaridades culturales presentes en autores y textos. Son rasgos seguramente perceptibles en la literatura española, o en cada literatura nacional. Aunque la producción literaria más madura con el tiempo pasó a preocuparse con una representación supranacional, restringiendo el carácter regionalista muy presente en el romanticismo, con sus temas nacionales, teniendo por blanco una concepción más universalista, toda la producción literaria es material para el estudio de la lengua y de la cultura (los temas nacionales abarcaban hechos, sucesos, personajes y paisajes de cada país, y la cultura a través de comportamientos , pensamientos, producción material y producción simbólica). Parece que es el deseo y la intención hacia la originalidad de cada literatura nacional lo que pone la lengua en el centro de la lucha por independencia (RAMA, 2001, p. 243). Y la idea de originalidad pasa, de cierta forma, por la cuestión cultural. Es el deseo de construcción de una identidad propia a partir de elementos locales, de una forma particular de organización social, de organización de pensamientos e imaginario cultural.

Cuando se trata de la enseñanza del español como lengua extranjera, no está demás destacar que enseñar lengua es enseñar cultura. O, mejor dicho, basados en la crítica actual y en la epígrafe, es enseñar *culturas*. Para llamar la atención hacia las variaciones del español, los profesores suelen utilizarse de variadas estrategias y métodos, entre los cuales cumple destacar las grabaciones y/o películas. El texto literario puede igualmente ser fuente de estudio de las diferencias estructurales, lexicales, de uso del español, etc, principalmente desde una perspectiva cultural. Aunque sea más atractivo y cómodo, en el sentido de la demanda del tiempo, trabajar con la obra literaria a través de las adaptaciones a otros lenguajes (como el cinematográfico), es función del profesor poner el alumnado frente al texto escrito, original, integral a veces, para no quitarles a los alumnos la oportunidad de contacto con el texto y, consecuentemente, con el placer del texto (BARTHES, 2004). Esto es relevante porque, además de todo lo anteriormente dicho, la enseñanza de la lengua se basa en el desarrollo de destrezas, como las capacidades de comprensión e interpretación, incluso lectora. Y podemos pensar en la lectura no solo de textos escritos, de literatura, pero de todo lo que está alrededor: la lectura del mundo. Acto seguido, hace falta ayudar y fornecer las herramientas necesarias al desarrollo de la expresión, oral y escrita. Los textos literarios pueden ser usados como base para el ejercicio de la expresión, incluso de la escritura, no solamente de la expresión oral, desde la perspectiva que el profesor prefiera utilizar en cada momento: el texto literario nos invita al juego, hablándonos de posibilidades, de otras formas de uso. Y este tratamiento diferenciado que se puede dar a la lengua nos induce a la reflexión sobre la propia lengua, sobre la acción del hombre, sobre nosotros mismos.

La literatura no trata de lo real, sino de lo posible. Pero incluso en la literatura fantástica están presentes múltiples aspectos culturales que forman la base de la vida humana. Roland Barthes nos muestra que la literatura tiene la capacidad de agregar en sí múltiples saberes. De nuestra parte, podemos afirmar que la literatura tiene la

capacidad de agregar en sí múltiples culturas, y ya no importa hacer una valoración de las culturas como se solía hacer, para establecer una jerarquía o para considerar una superior a otra. La época actual es propicia a razonamientos de esta línea, y la literatura como la crítica permiten pensar y dejan ver con cierta claridad que todo es cultura.

Pero, ¿cuál es la importancia de la ampliación del concepto cultura? Para la escuela y la enseñanza que ahí se quiere realizar (con énfasis en la comprensión e interpretación de textos) podemos afirmar que es vital, que es una necesidad de la vida actual. Y sobretodo la enseñanza de lenguas extranjeras cumple un papel de gran importancia, porque conduce al conocimiento del otro, a la aceptación de otros lugares de enunciación, de otras formas de vida; conduce, enfín, al conocimiento, a la comprensión, a la interpretación y a la aceptación de otras culturas. El texto, y con más fuerza el texto literario, direcciona nuestra mirada hacia dos puntos: el ser cultural que produjo este texto, o entonces a la producción cultural resultante de su acción en el mundo. Es posible concluir que conduce la mirada, portanto, al *hombre*. Como resultado del conocimiento de y sobre el hombre, es posible comprenderlo, interpretarlo y comunicarse con él, lo que es el objetivo de la enseñanza de idiomas. Debido a todas estas consideraciones, parece válido pensar en la literatura como provocadora de una mirada multicultural en la clase de lengua española. Y para ver el contenido cultural de las obras literarias nos valen prácticamente cualquier texto de las letras hispanoamericanas o española.

En principio, el uso del término cultura hace pensar en muchos significados y usos, según el abordaje o la intención en el uso de vocablo. Para los Estudios Culturales, más que a la producción material, cultura se refiere a la producción simbólica y sus significados. En los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, llegar al dominio de la misma conlleva dominar via comprensión esos procesos simbólicos, mucho más que tener conocimiento de las estructuras y de la significación literal de las palabras. Es en este sentido que la literatura cumple su papel: como el texto literario nos presenta *posibilidades*, también se puede definirlo como *plurisignificativo*, lleno de significados y significaciones, y por eso comprendido no solo como producción material, sino producción simbólica.

Claro está, el lector de literatura, y más aún si es un aprendiz de español como lengua extranjera, no está apto a comprender todo el sentido simbólico del texto luego en el principio de sus lecturas. Es papel del profesor ayudarle incluso en la elección de las obras. Acto seguido, participar, por indicar caminos para que individualmente cada alumno pueda desarrollarse en el proceso de construcción de sentido y de saberes que le serán útiles en la comprensión de los referentes culturales utilizados para tejer las estructuras del texto. Por eso, hay que destacar la importancia de la formación del profesor, a través del conocimiento de las teorías literarias y su formación como lector, por sus lecturas a lo largo de su vida profesional. Si el profesor logra *formarse lector*, le resultará más fácil, interesante y atrayente invitar la literatura a las clases de lengua, para un trabajo más allá en el tratamiento del lenguaje, volviendo una mirada más atenta hacia los aspectos multiculturales de los textos literarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 4 ed, 2003.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. Boitempo Editorial: São Paulo, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- MOLLOY, Silvia. *Vale o escrito: a escrita autobiográfica na América Hispânica*. Porto Alegre: Argos, 1998.
- RAMA, Angel. *Ángel Rama no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2001.
- RESENDE, Beatriz. *Apontamentos de crítica cultural*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

3.2 - LENGUA: ESPEJO DEL HOMBRE

Maíra Brás Costa¹³

Desde los tiempos de antaño Portugal y España viven una relación doble, por un lado comparten la religión, hablan idiomas hermanos, tuvieron en muchos momentos escritores que produjeron en ambas lenguas (como Gil Vicente, Camões) y, principalmente en el siglo XV, vivieron intenso intercambio cultural llegando mismo a haber empréstitos de una lengua para otra. En verdad el siglo XV fue el “siglo de oro de la literatura portuguesa” y en España eso se reconoció, tanto que era común las citaciones en portugués en obras españolas, principalmente citaciones de Camões. Es claro que también hubo la entrada de castellanismos en la lengua portuguesa, notadamente de términos de la literatura y del teatro. Esta relación tan amistosa se vió amenazada varias veces en este período por los intereses de la corona española. Portugal entonces era una nación mundial (ya había llegado a América y tenía territorios en otros continentes), pero en abril de 1581, Felipe II de España se convierte en Rey de las dos naciones, o sea, aunque por poco tiempo Brasil ya estuvo bajo el poder del gobierno español. En este mismo período España también inició su expansión territorial, Colón llegó a América antes que los portugueses, las conquistas de las dos coronas aumentan las disputas de poder entre ellas. En relación al Nuevo Continente la cuestión se resolvió con el Tratado de Tordesillas (1494) que dividió el continente en dos, una curiosidad es que por este tratado la línea de separación del continente pasaría por Brasil, o sea, que parte de nuestro territorio pertenecía a España (la línea de Tordesillas probablemente pasaría al norte de Belém y por el litoral de Santa Catarina).

El tratado de Tordesillas tenía como finalidad dividir el Nuevo Mundo entre las Coronas y resolver las contiendas políticas entre ellas, hizo más que eso, fue el principio de la construcción de un muro invisible, pero absolutamente palpable que dividió nuestras culturas y aisló nuestros pueblos. Posteriormente vino la diseminación de disputas y enemistades, causadas no por cuestiones evidentes o por intereses sudamericanos, pero traicioneramente fomentadas por razones y cuestiones geopolíticas ajenas a nuestra parte del mundo. “O ódio à toa demarcou fronteiras, a estupidez nos separou em bandeiras” son versos de una música de la década de 70 y que muestran, una vez más, cuan profundas son las huellas de Tordesillas en América. El tratado tan bien calculado sigue aquí como una herida que no fue curada del todo.

La señal

Esta cicatriz colonial es responsable, en parte, por esta sensación de rareza que los brasileños sienten en relación al mundo hispánico, hoy día la lengua española vive en nuestro país un momento de bonanza, de prestigio, pero generalmente se nota una visión eurocentrista, parece que la gente no quiere mirar al lado, como si de algún modo mágico no conseguiese ver o escuchar que Sudamérica habla español. La mirada está casi siempre direccionada para más allá del océano, llena de aquel brillo que es tan intenso en los ojos de la gente colonizada que no se da cuenta de que hay mucho más en

¹³ Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Alto Araguaia, na área de Língua e Literatura Espanhola. Coordenadora do Centro de Cultura Lingüística de Alto Araguaia UNEMAT-Alto Araguaia.

el mundo que el relucir de la corona europea. Claro está que la cuestión aquí discutida no es si se debe o no valorizar esta o aquella variante de español y menos aun que se deba olvidar España o despreciarla, pero es importantísimo que los sudamericanos conozcan su parte del continente, su gente, su cultura y principalmente que el brasileño se reconozca como sudamericano. Es imprescindible que nosotros nos percibamos como hermanos de nuestros hermanos y que por eso los querramos conocer y entender y de repente descubrir que esta gente tan rara y diferente de nosotros es increíblemente semejante a nosotros mismos por el simple hecho de que son humanos.

El hecho de que el brasileño poco sabe a respecto de Hispanoamérica es el origen de muchos estereotipos, prejuicios y medias verdades a respecto de unos y de otros. Ya no pertenecemos a las Coronas europeas, pero la línea imaginaria que Tordesillas tan bien señaló parece estar aquí, como una pared a mantenernos apartados.

Uno de los puntos que señalan esa separación es el hecho de que somos una isla de portugués cercada de castellano por todos lados, esto causa al brasileño impresiones contradictorias: grande parte no se ve como latinoamericano porque habla “otra lengua” y tiene “otra cultura”; pero también no demuestra intención en aprender a hablar español o a conocer las cultura y los países hispánicos porque son semejantes a lo nuestro. Entonces es necesario hacer una reflexión: ¿Somos así tan diferentes? ¿O somos muy semejantes? ¿Qué es ser diferente? ¿Qué significa semejante? Son cuestiones fundamentales, pues para saber quién soy yo y quién son los otros es necesario tener la medida de lo cuanto somos iguales y hasta que punto somos diferentes. Una relevante parcela de los brasileños todavía no llegó a una conclusión en relación al mundo latinoamericano..

El papel de la literatura en la clase de ELE

Hasta ahora parece que se está discutiendo historia, sociología y menos clases de español, pero este es el punto enseñar/aprender una lengua es mucho más que memorizar media docena de reglas y representar su propia realidad con palabras ajenas y sonidos exóticos, es también crear una realidad completamente nueva, es ser capaz de ver el mundo con otros ojos. Durante mucho tiempo en Brasil se enseñó español haciendo una disociación entre la lengua – concebida como una estructura fuertemente normatizada por la gramática – y los países que se valían de ella para su comunicación, esto es capaz de formar hablantes competentes del punto de vista pragmático, pero no será más que eso, una especie de loro que repite lo que aprendió, pero no sabe nada sobre la gente que habla aquella lengua. En este contexto el texto literario ya tuvo funciones distintas en las clases de ELE, los primeros métodos de enseñanza/aprendizaje de español basados en la *Gramática – Traducción* tenían el texto literario como un ejemplo de lenguaje correcto y eran utilizados para el análisis sintáctico-lexical; después en los fines del siglo XIX vino el *Método Directo*, en especial el Método Audiolingüe (años 50) que destronó el texto literario pues lo consideraba innecesario para la adquisición de un idioma. Ahora vivimos el tiempo de la postura Comunicativa que entiende el papel de la literatura como un diálogo intercultural, es precisamente esta postura que se propone en este trabajo y para eso es imprescindible que el profesor de español sea conciente de la importancia de su trabajo como divulgador y mediador de los varios mundos que componen la lengua española. No hay otra profesión que exija más idealismo que esta hoy tan despreciada, la de “simple” profesor. En las palabras de Rudolf Lanz nosotros tenemos “La responsabilidad de conducir futuros hombres a su destino final de seres humanos, de hacer desabrochar las facultades más bellas del ser humano” y eso vale tanto para

trabajar con niños y adolescentes cuanto con adultos pues el ser humano está en constante construcción. El papel pragmático del profesor de español es ayudar al aprendiz a desarrollar las cuatro destrezas (hablar, oír, leer y escribir), pero hay la cuestión más profunda que es ser educador y es exactamente por eso que para ser un profesor de verdad es necesario tener inmenso amor por la humanidad y por todo lo que es humano. ¿Y que hay de más humano que el idioma y la literatura? El lenguaje es un gran espectáculo del espíritu humano y por eso es capaz de encantar al aprendiz, sorprenderlo, enamorarlo. La literatura es la materialización de este gran espectáculo, al leer un texto literario el alumno tiene en sus manos un registro original del idioma y se puede trabajar todas las destrezas, se puede leerlo en voz alta, discutirlo, escribir a su respecto y aun emocionarse y sentir algo que sólo la literatura nos puede regalar, esta sensación de plenitud de espíritu, pues la literatura, es el trazo divino del alma humana, es el perfecto encuentro entre la materia y el espíritu, no hay como pasar incólume por una obra literaria. Roland Barthes en su obra *El placer del texto* afirma que un texto es capaz de elaborar un espacio de puro placer y crear caminos para el arte del diálogo, en el cual el deseo es el punto de partida para que el lector disfrute de lo que se le ofrece el autor (2004:11) O sea el texto literario se presta a al mismo tiempo a enseñar y a provocar la sensación de placer, llenar el alma de alegría. Además de esto la literatura es un medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus más variadas manifestaciones, ya que es un registro auténtico de los muchos mundos que componen una lengua, sus varios dialectos y sus marcos sociales. Vamos a tomar como ejemplo la obra *El Lazarillo de Tormes*, de autor anónimo, es un texto que tanto se puede trabajar en la enseñanza media cuanto en la graduación, pues se trata de una novela corta, divertida, pero nada superficial y que trabaja con asuntos pertinentes y relevantes para la construcción del senso crítico. El punto principal no sería, en principio, preguntar cual es el personaje principal o como se acaba la historia, eso es demasiado elemental, al proponerse la lectura de esta obra lo que se ambiciona primero es el contacto con material auténtico, y a partir de ahí reflexionar, entre otras cosas, a respecto de la elección del léxico, la estructura sintáctica, el aspecto estético de la obra y principalmente hacer una reflexión sobre España en aquel siglo, Lázaro es el anti-héroe por excelencia y su vida es la excusa para denunciar las vilezas de España en aquel momento, la decadencia de la sociedad feudal, de los valores de honor del mundo caballeresco y de cómo la necesidad de sobrevivir es capaz de convertir en aceptable los vicios del espíritu. Nos trae un amplio retrato de la corrupción en la Edad Média y el abismo que había entre la apariencia y la realidad. Se puede, a partir de la obra, discutir como determinados problemas se mantienen actuales como por ejemplo, el racismo, la falsedad, la miseria, el abandono de los más pobres que viven marginalizados y despreciados, los valores morales y tantas otras cuestiones que hay en la novela. Y aun se puede ver que la miseria es tan fea en Europa cuanto en el barrio más pobre de Cuiabá. Volviendo a América podemos empezar leyendo Gabriel García Márquez, por ejemplo, *Crónica de una muerte anunciada* (la escoja de textos cortos en principio es por cuenta de que el alumno brasileño, incluso el de graduación en letras generalmente lee poquísimos, y las narrativas un poco más cortas incentivan a leer además de que generalmente son un poco más sencillas para comprenderse, lo mejor en principio sería la lectura de cuentos, por su brevedad y por cuenta de que luego se encuentra el clímax lo que entretiene al lector más rápidamente, *Cien años de soledad* no es una obra para iniciantes por supuesto), es acaso esta una obra basada en un hecho histórico acontecido en la tierra natal del escritor. Desde cuando empieza la obra sabemos que los hermanos Vicario van a matar Santiago Nasar para vengar el honor ultrajado de su hermana Ángela, pero el texto empieza en el momento de la muerte de Santiago.

Acompañando los recuerdos de la gente a respeto del día en que iban a matar Santiago Nasar tenemos un retrato del interior de Colombia, que valores tiene aquella gente, como veen la boda, la honestidad, la fidelidad, el valor de la vida y de la muerte. Y así en un momento epifánico se descubre que el interior de Colombia no es así tan distinto del interior de Brasil, cuantas historias conocemos oídas o leídas de hermanos, padres que mataron por salvar el honor de la familia con la sangre. Son detalles tan sencillos, nada hay de exótico en esa historia y exactamente por eso ella se convierte en tan importante en una clase de ELE, porque demuestra una vez más que somos iguales. Schollammer (2002) al discutir el desaparecimiento de la figura de lo exótico, afirma que nada en el mundo contemporáneo nos es completamente desconocido o inesperado, o sea, que hasta podemos creer que somos muy diferentes, pero por fin tenemos tanto en común que es difícil no reconocernos unos en los otros. Es muy importante también porque en Brasil cuando se habla en Colombia generalmente se asocia con narcotráfico, con Pablo Escobar, con las FARC y casi nunca con el premio Nobel de Literatura, con las esmeraldas, con Cartagena, con la bellísima San Andrés y los negros de ojos azules, incluso es común que el brasileño crea que el pueblo sudamericano es exclusivamente indígena, ignorando que el continente es formado por el sincretismo de la Conquista con negros, blancos e índios, en proporciones diferentes en cada parte, pero coexistiendo en todo el continente. Nuevamente podremos trabajar con las cuatro destrezas y aún se puede llamar la atención para los americanismos, los rasgos específicos de Colombia, el estilo de García Márquez, la escoja del léxico, el uso del tiempo cíclico que avanza y retrocede en su relato, la acción que es, aun tiempo, colectiva y personal, y atrapa al lector desde el principio. Además una obra literaria es perneada por los valores y costumbres de la sociedad que la produjo, por eso es tan eficaz en la construcción del imagen que se hace de un pueblo. Por esta razón es capaz de encantarnos, seducirnos y transformar la mirada de uno a respecto de determinada sociedad, cultura y pueblo. Así un libro puede cambiar las referencias de una persona en relación a un país entero, el narcotráfico está presente en Colombia, tanto como en Rio, es la faz violenta y sangrienta de nuestras naciones, pero somos mucho más que eso y por medio de los libros podemos conocer las otras faces, la sensibilidad y la alegría de nuestros pueblos.

Estos son apenas dos ejemplos de obras y de cuestiones que se puede trabajar en las clases de ELE.

Lo que este trabajo ambicionó demostrar es lo cuanto la literatura es importante en las clases de ELE, no sólo como recurso didáctico sino como herramienta de desarrollo del pensamiento crítico, del gusto por la apreciación estética y como una de las maneras de ayudar nuestros aprendices a salir de la cárcel de las viejas y equivocadas preconcepciones en relación a la cultura y a los pueblos de habla española. Por fin la lengua es el espejo del hombre porque en ella está marcados nuestros modos de pensar y crear la realidad, nuestra manera tan particular de ver el mundo, pero que cuándo se mira un extranjero al otro, así muy de cerca, como en la obra literaria, se percibe que somos siempre los mismos, amando, odiando, luchando ferozmente por la libertad, llorando, viviendo todos los sueños del mundo aun que en una hoja de papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. , “O prazer do texto”. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo, Perspectiva, 1990;

- LANZ, Rudolf, “Noções de Antroposofia”. São Paulo, Antroposófica, 2003;
- RIBEIRO, J., “História do Brasil”. Rio de Janeiro, Itatiaia, 2001;
- MÁRQUEZ, G.G., “Crônica de una muerte anunciada”. Buenos Aires, Debolsillo, 2007;
- ANÓNIMO, “El Lazarillo de Tormes”, Barcelona, Edelsa, 2005;
- NERUDA, P. “Cien poemas de amor”. Buenos Aires, Debolsillo, 2006;
- STEINER, Rudolf. “Educação prática do pensamento”. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo, Antroposófica, 2002;
- STEINER, Rudolf. “A pedagogia Waldorf”. Tradução rudolf Lanz. São Paulo, Antroposófica, 2003;
- BORGES, J.L., “Obras completas – 1923-1949”, Buenos Aires, Contemporânea. 2004;
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore, S. “Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas”. Madrid. Cambridge University Press, 2003.

3.3 - IDENTIFICACIÓN CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ana Cristina Borges Fiuza / Universidad de Uberaba

RESUMEN

Basados en el presupuesto de que el lenguaje es nuestro principal medio para comunicar el pensamiento, trataremos en este trabajo, las formas imaginarias del alumno brasileño aprendiz de español como lengua extranjera (E/LE) y su identificación con las culturas de los países donde se habla tal idioma. Como *corpus* utilizamos encuestas hechas a alumnos del curso regular de E/LE, en la ciudad de Uberaba MG. Observamos en su materialidad lingüística la identificación, el imaginario y la expectativa de estos alumnos en aprender el idioma, partiendo de la hipótesis de que no hay como enseñar una lengua extranjera apartando su carácter cultural. Así, podemos constatar que la mayoría de los alumnos se identifican con la cultura y eso facilita su aprendizaje de E/LE, reforzando sus objetivos iniciales de aprender el idioma y motivando para continuar sus estudios.

Palabras clave: formaciones imaginarias, enseñanza de E/LE, cultura, identificación.

INTRODUCCIÓN

Comunicamos nuestro pensamiento por medio del lenguaje. Cuando aprendemos una lengua extranjera, aprendemos también a comprender los pensamientos, las ideologías y manera de ser de las personas que tienen esa lengua como lengua materna. Así, nos vamos poniendo en contacto con aspectos culturales de esas personas, pero al mismo tiempo, nuestra identidad como un alumno de lengua extranjera está en constitución.

Este estudio es un intento de percibir cómo los alumnos brasileños de español reaccionan frente a la exposición de la cultura hispánica, cómo se da la constitución de su identidad al relacionarse con una cultura que no es la suya.

Primeramente, haremos un apartado teórico sobre identidad, identificación y sobre cultura. Después haremos un análisis de la materialidad lingüística presente en el discurso de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) de un centro de estudios, ubicado en la ciudad de Uberaba – MG.

IDENTIDAD, IDENTIFICACIÓN Y CULTURA

Reflejando sobre la adquisición de la lengua española como lengua extranjera por alumnos brasileños, percibimos que muchos factores influyen en el aprendizaje.

Partiendo del presupuesto de que una persona nunca tiene su identidad lista y que la constitución de ella es un proceso en que el sujeto la construye en la interacción con otro, nos preguntamos sobre como ocurre la construcción de la identidad del alumno brasileño de español al entrar en contacto con la cultura del otro.

Rajagopalan (1998, p. 41) afirma que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” lo que “depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa”. Eso significa que fuera de la lengua y anterior a ella, el individuo no tiene una identidad fija, pues varía según la evolución de esa lengua.

Así, se puede afirmar que el proceso de constitución de la identidad se da según las identificaciones del individuo en su relación con el lenguaje, con el espacio social en que está insertado y con la historia.

Para Montes (*apud* CHNAIDERMAN, 1998, p. 47) no hay como hablar en identidad sin pensar en proceso de identificación.

Según Hall (2000, p. 12) el propio proceso de identificación, a través del cual nos proyectamos en nuestras identidades culturales, se tornó más provisorio, variable y problemático”. Eso porque somos interpelados por ideologías distintas a todo momento, pero sólo adquirimos determinados conceptos ideológicos si nos identificamos con ellos. Aún en Hall (2000, p. 13) percibimos que la identidad del ser humano nunca está definitivamente constituida, ella es un proceso que cambia de acuerdo con la relación del individuo con el mundo, cuando afirma que dentro de nosotros hay identidades contradictorias, empujando en diferentes direcciones, de tal manera que nuestras identificaciones están siendo continuamente desplazadas.

Eso nos hace comprender que no existe identidad completamente formada y definida. No podemos, entonces, afirmar que un individuo tiene una identidad única e inmutable, pero si que posee identificaciones con determinados conceptos ideológicos que van formando así, su “identidad”, que nada más es que un proceso de identificación.

La identificación puede ser vista como el proceso por lo cual nos identificamos con los otros, sea por la ausencia de una conciencia de la diferencia o de la separación, sea como resultado de supuestas semejanzas, conforme afirma Woodward (2000, p.18), y que Infante (2001, p. 252) afirma ser “a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito” e cita Mannoni (2001, p. 253) que afirma que “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”.

Infante (2001, p. 253) aclara muy bien que la relação entre identificação e função enunciativa corresponde ao fato de que, enquanto a identidade é entendida como representação do ser, a identificação enfatiza a referência ao dizer. É assim que, nesta dimensão, entendemos o processo de inscrição numa segunda língua, como o jogo de

processos identificatórios sem os quais não é possível uma tomada da palavra significante na L2.

Así podemos, considerar que el sujeto construye su identidad de acuerdo con sus identificaciones. O sea, al utilizar el lenguaje como medio de comunicación, el individuo se identifica con determinados conceptos ideológicos que lo hace sentirse bien. Son esas identificaciones interrelacionadas, que van construyendo la identidad de ese sujeto, basada en las ideologías dominantes en que él cree y asume como suyas.

Partiendo de ese presupuesto de que la identidad de un individuo se construye en la lengua y por ella, a lo largo de su vida; ya en el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera, nos preguntamos: ¿Puede un alumno aprendiz de una lengua extranjera, identificarse con la cultura de los países en que predomina tal idioma? ¿Y como eso influye en su aprendizaje de esa lengua?

Todo grupo de individuos que vive en sociedad tiene sus costumbres y creencias individuales. El término “cultura” nos lleva a muchos conceptos distintos entre sí. Pero, en ese estudio tratamos el término cultura como el proceso de desarrollo social de un grupo, un pueblo, una nación, que es el resultado del perfeccionamiento de sus valores, instituciones, creencias, civilización y progreso.

En esta perspectiva, podemos afirmar que cada individuo actúa según sus creencias y padrones de vida determinados por un grupo. Estos padrones son resultados de una acción colectiva que va desarrollándose a lo largo del tiempo, manifestándose, a todo momento, en la vida de los individuos, en su manera de vivir y de pensar.

Así como el lenguaje, la cultura de un pueblo es construida según la evolución de ese mismo pueblo. Con el pasar del tiempo, algunas creencias van originando otras que pasan a ser aceptas por la mayoría de los individuos que comparten de la misma ideología.

El aprendizaje de una lengua extranjera, no puede ser completo, excluyendo todo el carácter cultural del idioma. No existe aprendizaje de un idioma sin conocer también la cultura de los países donde se habla esa lengua.

Así, al empezar un estudio de una lengua extranjera, el alumno será expuesto a un proceso de aculturación, que es el proceso de adaptación a una cultura distinta de la suya.

Tratando aquí, de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, ponderamos que el estudio del idioma abarca todavía, los aspectos históricos, sociales y culturales que reflejan en la existencia de esa lengua.

EL ANALISIS DE DATOS

Sabemos que no es posible enseñar una lengua extranjera sin tornar conocidos algunos aspectos históricos y culturales de los países donde predomina esa lengua, una vez que la propia formación del idioma está impregnada de factores culturales muy fuertes, tales como las creencias y costumbres que son determinantes para la identidad nacional. La construcción del significado es social, quien usa el lenguaje con alguien, lo hace desde algún lugar determinado social e históricamente.

A medida que va conociendo el idioma español, el alumno va teniendo contacto con la cultura y las costumbres de las personas que hablan la lengua y tienen sus peculiaridades culturales. Si el alumno se identifica con esa cultura y con el idioma, el aprendizaje resultan más eficaz y placentero, pero si no se identifica, el estudio resultan pesado y fatigoso.

Para averiguar como eso ocurre, aplicamos una encuesta a alumnos del curso regular de español como lengua extranjera, de un Centro de Lenguas, mantenido por el Estado de Minas Gerais, en la ciudad de Uberaba. La encuesta contenía 3 preguntas sobre la identificación de esos alumnos con la cultura hispánica y sobre los factores que contribuyen el despertar del interés en el aula influyendo en su aprendizaje.

Cuando cuestionados sobre su identificación con la cultura hispánica, la mayoría representada por 90% dijo que se identifica; en contra 10% que afirmaron no se identificar mucho con la cultura de los países donde predomina el idioma español, por no conocerla lo bastante.

En relación al tipo de manifestaciones culturales que más se identifican, las respuestas mostraron que: 75% prefieren música; 30% admiran el baile; 25% les cae bien la literatura; 20% admira las películas; 10% el teatro y solamente 5% se identifica con la gastronomía hispánica, como apunta el gráfico 1:

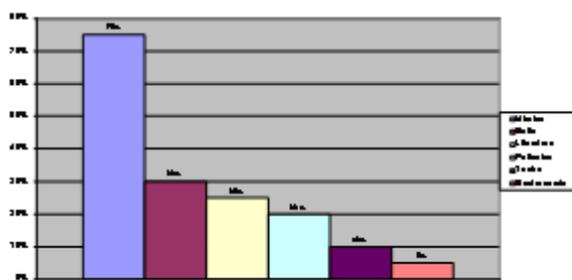


Gráfico 1 – Manifestación cultural que más se identifican

Esta información es constituyente para que así podamos observar que a la mayoría de los alumnos les gusta la música por ser más difundida y explorada en clase. El baile y la literatura que ocupan respectivamente el segundo y tercer lugar en la preferencia, son otras manifestaciones culturales que también tienen más acceso a las clases de ELE.

En general, en Brasil, no tenemos mucho acceso a materiales culturales hispánicos, como películas, teatro y, hasta mismo, literatura, lo que dificulta el acceso del alumno, y como consecuencia, la dificultad de la identificación, con algo que no conoce o no tiene contacto.

CONSIDERACIONES FINALES

Sabemos que estudiar español como lengua extranjera, incluye estudiar un poco de la cultura hispánica. Pues, no es posible separar la cultura de la lengua. Así, observamos que al estudiar la cultura hispánica, en las clases de ELE, con el objetivo de conocer y comprender las particularidades y la manera de ser del pueblo hispánico, la mayoría de los alumnos establecen lazos de identificaciones con esa cultura. Y eso, los motiva a aprender la lengua.

Percibimos también, en la materialidad lingüística de las respuestas de los alumnos que sus expectativas al estudiar el español como lengua extranjera, es también adquirir status. Pues, se percibe que el alumno cree que aprender ELE es condición

“*sine qua non*” para tener un grado de formación escolar distinto, que lo individualiza cuando en contacto o competición con otro sujeto que no detiene esa formación.

REFERENCIAS

- BARALO, Marta. La adquisición del español como lengua extranjera. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Arco Libros, S.L. Madrid, 1999.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- INFANTE, Silvana Serrani. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.) Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 231-261.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (org.) Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21-45.
- RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid, España: Cambridge University Press, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

3.4 – DIÁLOGOS CULTURAIS BRASIL – AMÉRICA HISPÂNICA

América Latina, palavra, literatura e cultura: por uma aventura intelectual de integração.

(Lívia Reis - UFF)

Na vida acadêmica, como professora e pesquisadora brasileira, na área de estudos hispânicos, mais especificamente hispano-americanos, uma coisa sempre me atraiu a atenção: a falta de conexão entre a reflexão crítica na área de estudos literários e culturais, realizada no Brasil e aquela realizada na América Hispânica. Esse fato me incomodou por algum tempo. Em seminários e congressos, tanto no Brasil como no exterior, essa discussão, aparentemente superficial, adquiriu grande importância na medida em que na verdade, o que está em jogo é a própria noção de América Latina, e esta, traz no seu bojo questões complexas de identidade, de *corpus*, de cânone e de língua, entre outras.

Creio que este mal estar foi, sem dúvida, um dos principais motores que me levaram a pesquisa que desenvolvo no momento, e parte dela, trago à discussão no Congresso Brasileiro de professores de espanhol.

O presente ensaio é parte da reflexão desenvolvida no projeto de pesquisa intitulado: *Uma aventura intelectual de integração, Brasil – América Hispânica: diálogos e conexões*, que está investigando alguns momentos nos quais o diálogo entre intelectuais dos dois universos se estabeleceu de forma efetiva. O momento selecionado para este trabalho, focaliza os diálogos e debates que ocorreram entre críticos de diferentes países, ao longo dos anos 80, que redundaram nos três volumes da obra organizada por Ana Pizarro, *América Latina, palavra, cultura e literatura*. Como se percebe, o

título deste trabalho remete à obra organizada por Ana Pizarro, enquanto que o sub-título se refere à uma conferência de Angel Rama, publicada no livro, *La literatura latinoamericana como processo*, de 1985, também organizado por Ana Pizarro. Rama dizia que colocar as literaturas de língua espanhola e de língua portuguesa em paralelo, já era algo tão novo que, “solamente hacer eso en América Latina es una aventura intelectual que quizá, sin demasia yo llamaría revolucionaria” (RAMA, 1985,p.85). Sem dúvida, como aponta o crítico uruguaio, este é o desafio.

A crítica comparativa na América Latina vem se consolidando ao longo das últimas décadas.(cf NITRINI, 2000).Tanto na América Hispânica, quanto no Brasil, observa-se um esforço no sentido da construção de um aparato crítico teórico comparatista, de certa forma alternativo em relação ao pensamento hegemônico, que possa expressar a multiplicidade cultural e literária do continente. Neste sentido, podemos buscar algumas linhas em uma trajetória especificamente profícua do pensamento crítico e da historiografia literária no mundo hispânico, a partir de uma tradição espanhola, que se renovou desde a chegada à América. Do ponto de vista da América portuguesa, no Brasil, o pensamento crítico encontrou um fértil território, sobretudo a partir da formação do sentimento de nação, no século XIX. Neste sentido é vasta a bibliografia que sedimenta o desenvolvimento do pensamento crítico em ambos lados da América. No entanto, uma leitura atenta do pensamento construído no Continente aponta a uma total falta de sintonia entre as duas principais áreas da América, a portuguesa e a espanhola.

Na contra mão da falta de uma conexão do pensamento crítico da América

Hispanica e o Brasil, ao longo do último século, encontramos alguns momentos onde esse diálogo começou a ser desenhado. Da leitura e análise da produção, de obras ensaísticas, percebemos três momentos bastante significativos no século XX. Cronologicamente, o primeiro destes momentos se encontra na década de 30, época em que viveu no Rio de Janeiro Alfonso Reyes, escritor, poeta, ensaísta e um dos nomes mais expressivos das letras mexicanas e hispano-americanas do século. Em seguida, dando um salto no tempo, na década de 70 foi publicado um importante livro, *América Latina en su literatura* obra financiada pela Unesco e organizada por César Fernandez Moreno, na qual se percebe a tentativa de se estabelecer um paralelo entre as duas partes da América que aqui nos interessa.

O último momento, entre os que destacamos, é a década de 80, quando se iniciam uma série de encontros, debates e reuniões de intelectuais e escritores de diferentes países, entre eles o brasileiro Antonio Candido e o uruguaio Ángel Rama. Juntos, lado a lado, esse grupo composto por professores e intelectuais de diferentes países da América Latina, tinha por finalidade pensar a elaboração de uma “História da Literatura Latino-Americana” que pudesse dar conta da complexa binômio unidade X

diversidade do continente. As reuniões do grupo ocorreram em Caracas em 1982 em Campinas em 1983 e resultaram nos três volumes *América Latina, Palavra, Literatura e Cultura*, organizados por Ana Pizarro nos anos 90, material sobre o qual esta pesquisa se dedica. Entendemos que essas são as primeiras obras de historiografia e crítica que, sem abandonar as perspectivas do estudo comparativo, pretendem ampliar, problematizar e aprofundar a noção de literatura e cultura na América Latina.

Meu interesse em focalizar este momento se deu, sobretudo, pelo ineditismo que se percebe no projeto, aliado a grande contribuição que foram e são para o estudo da literatura comparada na América Latina. Neste ensaio trabalhamos a partir da leitura/ análise dos dois livros *Hacia una historia de la literatura latinoamericana*(1987) e *La literatura Latinoamericana como proceso*(1985). Anteriores aos três volumes organizados por Ana Pizarro, esses dois livros são as transcrições dos debates e das reflexões que fundamentaram o processo de construção da “História” que se pretendia escrever. Neles, podemos perceber as diretrizes que organizaram o ambicioso projeto e as complexidades que acabaram por gerar as reflexões que o nortearam e que são, na verdade, a raiz de um profundo questionamento sobre a América Latina em toda sua multiplicidade e heterogeneidade. Vamos percorrer alguns pontos deste processo, extremamente rico em reflexão sobre a literatura e a cultura em nosso continente.

O primeiro problema de se pensar uma “História da Literatura Latino-Americana” está relacionado com a complexidade do conceito de América Latina, ou seja, a delimitação da área a ser estudada. De origem francesa, a idéia de latinidade surgiu para dar nome a todo um continente que abarca uma grande pluralidade não apenas de países, mas de áreas culturais, dentro e fora dos limites das fronteiras nacionais. Portanto essa é a primeira dificuldade da historiografia na tentativa da delimitação da área a ser estudada e da necessidade de organizar-se a partir da noção de inclusão e exclusão. Nesta linha, os critérios tradicionais, sejam lingüísticos, políticos e geográficos não podem dar conta do espaço do literário, para tal, o projeto incluiu a articulação dos parâmetros culturais como organizador do sistema literário latino-americano. Ainda na delimitação da área que compreende a “História da

Literatura latino-americana”, foi necessária uma dinâmica que, em oposição a historiografia tradicional, que restringe seu *corpus* ao sistema literário culto, veio a incorporar vozes do mundo indígena e de origem popular. Este é o primeiro grande logro do projeto, considerar as áreas culturais para além da geografia, incorporando além do sistema literário do Brasil, o Caribe francês, e os chicanos dos Estados Unidos.

É importante ressaltar que os debates, ou seja, o processo e as reflexões que surgem na raiz de um projeto como esse, acabam sendo mais inovadoras que o resultado em si. No aspecto que estamos analisando aqui, a discussão a respeito da delimitação da área que determina de uma história literária e cultural do continente, subvertem as noções de cânone e de corpus dos estudos tradicionais de literatura e crítica literária. O que está sendo questionado, para além da delimitação da área de estudo, são as noções de continente latino-americano, de regional, de nacional, de cânone e de literariedade.

Neste sentido, o projeto em que estamos debruçados tem um papel de ter sido, como dizia Rama, revolucionário, dentro da tradição de estudos literários e culturais na América Latina.

Outro aspecto que decorre da primeira reflexão, na medida em os problemas levantados estão, de certa forma, ligados entre si, diz respeito ao comparatismo latino americano. Que comparatismo pode e deve ser produzido tendo como *corpus* literaturas nacionais tão heterogêneas e, ao mesmo tempo, resultado de uma história colonial e de uma a relação com as antigas metrópoles bastante similar? O Projeto privilegiou uma abordagem comparativista contrastiva, na medida em que esta metodologia é intrínseca à própria noção de literatura na ou da América Latina. Naquele momento, anos 80 o estudo comparado que ainda hoje é escasso, era quase inexistente e proposta de análise nesta perspectiva, foi assumir um vanguardismo que por sua vez também está relacionado à noção política de América Latina, sobretudo depois da década de 60, momento em que os estudos latino-americanos já estavam mais avançados na área de ciências sociais.

A perspectiva comparatista aponta também, pelo menos, em duas direções. A primeira que tende a privilegiar as semelhanças e diferenças dentro dos múltiplos sistemas literários latino-americanos a segunda trabalha a partir das formas de apropriação que a literatura desenvolveu a partir processos transculturais que subvertem as estruturas literárias, a linguagem e o discurso europeu herdado de seu passado colonial e dependente. Portanto, da condição de ramos de uma mesma árvore comum, como se referia Octávio Paz, no texto *A literatura de Fundação*, à árvores frondosas e originais.

Ou seja, respeitar os processos transculturais como forma de criação literária que se identificam pela inserção de outros processos culturais, indígenas e africanos e de núcleos míticos geradores de uma outra textualidade.

Outra das propostas que impulsionaram e deram originalidade ao projeto se relaciona às noções de literatura nacional, regional e latino-americana. Neste caso o Projeto considerou “ la necesidad de observar o proceso de la literatura latinoamericana como parte integrante del proceso social en América Latina,(PIZARRO, 1987, p.192.)Isso significa entender a literatura produzida no continente como uma totalidade contraditória em que se respeite a diversidade dos distintos sistemas literários nacionais e regionais e essa abertura do corpus implica também em uma crítica aos estudos historiográficos tradicionais que atendem e sinalizam apenas a literatura culta deixando de lado sistemas firmemente ancorados nas tradições orais.

Ainda como crítica à historiografia latino americana o Projeto se propôs a rever as análises e condutas da historiografia que, tradicionalmente redutora, acabou por assumir posturas mecanicistas, provincianas e critérios de inclusão e exclusão equivocados. Neste sentido uma história possível da Literatura latino-americana aponta para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar como a colaboração de outras ciências sociais, história, antropologia, sociologia e a lingüística, bem como para a inclusão de outros sistemas de representação, orais, indígenas,africanos e outras minorias.

Ainda no campo da literatura e sua relação com a história, o Projeto considerou a importância de se manter essa articulação na medida em que a

literatura no continente sempre ter sido muito “comprometida, em un sentido específico: no como desígnio ideológico, sino como um empenho em contribuir a la construcción de las nacionalidades a través de la cultura” (PIZARRO, 1987, p.194)

Assim a literatura latino-americana se situa entre dois ângulos: como prolongação das literaturas metropolitanas e como ruptura em relação a elas. “Su función histórica consiste que ha sido aquí, entre otras cosas un instrumento de dominación y simultáneamente un medio de reaccionar contra esa dominación” (PIZARRO, 1987, p. 194)

Como se percebe, este texto não se esgota em si mesmo, pois o que se pretendeu foi apenas uma revisão dos principais parâmetros que nortearam o execução do Projeto de uma História (possível) da Literatura latino americana. Não chegamos a revisar e analisar a obra que resultou destas reflexões (os três volumes), o que se pretendeu no momento, foi apenas colocar uma luz nas motivações que nortearam a realização deste Projeto, que contribuiu de maneira relevante para o atual estágio em que se encontram os estudos comparativos na América Latina.

Notas Bibliográficas

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada*. São Paulo: Edusp, 2000.

PIZARRO, Ana (org) *Hacia una historia de la literatura Latinoamericana*. México, Universidad Simon Bolivar, 1987.

_____ (org) *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1985.

3.5- YO Y MIS ACTITUDES HACIA EL OTRO

Margareth Torres de Alencar de A. costa

Siempre que miramos a los otros no se puede olvidar que el otro también nos puede mirar y la manera como le miro puede cambiar nuestros relacionamientos y actitudes hacia la interculturalidad deseable.

Margareth Torres de A. Costa

RESUMEN

Cuándo paramos para reflexionar sobre nosotros como seres integrantes y actuantes en un mundo siempre cambiante, conceptos como cultura e interculturalidad viene a tona. El objetivo de este estudio es hablar sobre conceptos que se interrelacionan con la palabra interculturalidad y en ese contexto cómo nos vemos y cómo vemos al otro. Para alcanzar nuestro objetivo planteamos las siguientes preguntas en este artículo : .¿Hacia cuáles grupos étnicos o países hay prejuicios en nuestro país de origen? ¿Qué se dice de esas personas o países? .¿Con cuáles personas de otras culturas ha sido fácil relacionarme dentro y fuera de mi país y con cuáles se me ha hecho difícil? ¿Qué áreas tú consideras como "mis puntos fuertes" y mis debilidades cuando me relaciono con personas de otras culturas? La metodología empleada fue la pesquisa bibliográfica.

Palabras claves: Interculturalidad; etnocentrismo; yo;otro.

1.Introducción

La palabra cultura es usada por muchos con significados diferentes porque la gente la usa para decir, por ejemplo, que una persona es culta porque conoce y puede hablar muchas lenguas o que la cultura de los mayas, aztecas e incas los llevaban a practicar sacrificios humanos o todavía que en algunas culturas llorar es permitido solamente a las mujeres.

Los medios de comunicación masivos nos enseñan datos económicos mundiales que muestran un aumento de la brecha entre ricos y pobres, conflictos étnicos, migraciones

forzadas, movimientos de indígenas, mujeres, minorías étnico raciales alrededor del mundo en un esfuerzo para decirle al mundo que existen y tienen los mismos derechos de compartir las oportunidades y el mundo.

La posibilidad de contacto entre todas esas realidades se hace hoy muy común debido al hecho de que el contacto entre las personas es cada vez más común y a ese respecto Grinson, 2004;p.14, afirma que:“*Sólo que ahora hay más posibilidades de que por migración, por negocios o por turismo una persona entre en relación con otra cuya primera lengua es diferente, con “sentido común”divergente*”.

Taylor(apud CHAUI, 2000) dice que Cultura, es todo lo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.

El término intercultural nos hace pensar en una interrelación e intercambio entre culturas distintas, un encuentro entre diferentes personas, creencias, culturas, diferentes pueblos, diferentes costumbres que interactúan y mediatizan relaciones. Estas personas que se relacionan traen consigo representaciones, valores, códigos, estilos de vida, modos de pensar propios de cada cultura.

Toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural...

Una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas. Pero los contactos entre culturas pueden tener características muy diversas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas.

Compartimos con Grimson (2004;p.14) que el mundo actual, y quizás cualquier sociedad humana, resulta incomprendible sin atender a las relaciones entre grupos, sociedades y culturas. Relación es la palabra clave. En sus múltiples formas: contacto, alianza, sometimiento, conflicto, exterminio. Ninguna sociedad puede ser comprendida en sí misma, rastreando en un supuesto origen o en la pretendida continuidad de sangre de su población.

El término multiculturalidad, no es de ninguna manera un término pacífico pero ha sido usado como sinónimo de “pluralidad o diversidad cultural”, indicando las múltiples culturas hoy presentes en las sociedades complejas.

No hay culturas mejores y ni peores. Evidentemente cada cultura puede tener formas de pensar, sentir y actuar en las que determinados grupos se encuentran en una situación de discriminación. Pero si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar

nuestro juicio crítico, pero sí que supone inicialmente dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales. Se trata de intentar moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del -la persona- interpretante.

En ese sentido el término Interculturalidad: debe ser entendido como un intercambio recíproco de bienes y valores culturales entre un grupo cultural y otro, es decir, hay que llegar a probar de la otra cultura, la causa de los otros es mi propia causa, es el hecho de sentir y compartir el mundo con los demás sabiendo que no somos ni mejores ni peores que el otro, que todas las personas estudian, aman, sienten las mismas necesidades fisiológicas que nosotros y tienen el mismo derecho de vivir y ser respetado como individuo.

Planteamos las siguientes preguntas en este artículo : ¿Hacia cuáles grupos étnicos o países hay prejuicios en nuestro país de origen? ¿Qué se dice de esas personas o países? ¿Con cuáles personas de otras culturas ha sido fácil relacionarme dentro y fuera de mi país y con cuáles se me ha hecho difícil? ¿Qué áreas tú consideras son "mis fuertes" y mis "debilidades" cuando me relaciono con personas de otras culturas?

La pesquisa bibliográfica fue el camino elegido para alcanzar este fin.

2. DEFINICIONES IMPORTANTES

Etnocentrismo

¿Qué es el etnocentrismo? el etnocentrismo se refiere a una actitud en que las culturas creen que sus modelos raciales son buenos para todos y que los que son inferiores a ellos tienen que aplicarlos.

Podemos definirlo como el acto de entender y evaluar otra cultura acorde con los parámetros de nuestra propia cultura. Otras definiciones complementarias serían: encontrar nuestra propia cultura más excitante, interesante, variada y mejor aprovechada por el potencial humano que otras culturas; la cultura de mi país es la mejor del mundo; somos superiores a muchas otras culturas porque poseemos mejores tecnologías y educación; nuestra raza es superior; algunos países son inferiores por ser mezclados étnicamente; la gente puede sentirse inferior o superior a otros. Eso es etnocentrismo.

¿Cuál es el problema con el etnocentrismo? Impide desarrollar la habilidad para vivir en otra situación cultural. Si no puedes comer la comida de otra cultura...puede ser un hecho intolerable. Si pretendes que tus amigos nativos asuman tu forma de vida...estarás solo. Tus ideas sobre cómo debe ser la etiqueta a observar puede alejar a muchos. En cualquier caso, hay una distancia directamente proporcional entre mi insistencia en mantener las normas de mi país de origen y la distancia social entre yo y mis anfitriones. El etnocentrismo puede asumir muchos ropajes, como por ejemplo: 1.- Etnocentrismo invertido (pensar que el otro es mejor)...Esto es una cura psicológica. 2.- Etnocentrismo educacional (mi educación es mejor y la de mi país es mejor que esta de aquí). 3.- Etno. Medicinal (mis medicinas son mejores....) 4.- Etno. Agrario (como lo hacen allí es mejor...) 5.- Etno. Tecnológico (allí si que tienen cosas para esto..) 6.- Etno. Lingüístico (mi lengua es más rica y vale para expresar mejor....) 7.- Etno. Religioso (mi confesión es mejor que la tuya...) Lo contrario al etnocentrismo es el Relativismo Cultural: Es un antídoto contra el etnocentrismo. El R.C. es el hecho de entender y juzgar un comportamiento cultural acorde con los propios valores y normas de la cultura donde está sucediendo. Es otorgar a la cultura anfitriona las mismas presunciones de efectividad que la nuestra propia.

Otro concepto relacionado con el de etnocentrismo es el racismo. El racismo es una teoría fundamentada en el prejuicio según el cual hay razas humanas que presentan diferencias biológicas que justifican relaciones de dominio entre ellas, así como comportamientos de rechazo o agresión. El término “racismo” se aplica tanto a esta doctrina como al comportamiento inspirado en ella y se relaciona frecuentemente con la xenofobia y la segregación social, que son sus manifestaciones más evidentes.

Por racismo se entiende:Cualquier actitud o manifestación que reconoce o afirma tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos, como la superioridad del colectivo propio. La pseudo ciencia como doctrina antropológica o ideología política que defiende la existencia de varias razas de seres humanos y la inferioridad de unas respecto a otras. Históricamente, ha servido para justificar el Imperialismo y genocidio de pueblos enteros.

También dentro de este contexto es importante señalar la noción de prejuicio racial. Se puede decir que el prejuicio racial es el producto de un estado afectivo-activo el cual nunca es resultado de una reflexión, es ese estado afectivo que no podemos nulificar a través del razonamiento no por demostración, el prejuicio racial es un estado

influido por las circunstancias políticas y económicas. Los factores que fomentan los prejuicios raciales son: muchas personas conviviendo y compitiendo; la ignorancia, falta de comunicación e información, rivalidades y conflictos por el trabajo entre otras actitudes.

En otras palabras es un conjunto de creencias que aseveran la superioridad natural de un grupo racial sobre otro tanto a nivel individual como institucional. El racismo se refiere a la creencia de que la biología más que la cultura es la primera determinante de las actitudes y las acciones. El racismo va más allá de la ideología, sin embargo, involucra prácticas discriminatorias que protegen y mantienen la posición de ciertos grupos y preservan la posición inferior de otros.

La xenofobia es el odio u horror a los extranjeros, mientras que la segregación social se refiere a la separación de los individuos que integran una comunidad, por entenderse heterogéneos o no asimilables en función de criterios ideológicos, étnicos, religiosos o de otra naturaleza. La xenofobia es uno de los prejuicios con recelo, odio, fobia y rechazo contra los grupos étnicos diferentes, cuya fisonomía social y cultural se desconoce. En la última década del siglo XX se manifiesta muy agresivamente en todas las sociedades y en lugares donde cohabitan diferentes grupos étnicos, que no están ni mezclados ni integrados en las comunidades autóctonas. Como el racismo, la xenofobia es una ideología del rechazo y exclusión de toda identidad cultural ajena a la propia. ¿Quién no se acuerda que en la Segunda Guerra mundial toda una nación fue perseguida y casi exterminada por cuenta del racismo?

A nadie le gusta ser discriminado, maltratado, ser víctima del acoso. Una manera de evitar estas actitudes sería trabajar en los diseños curriculares la interculturalidad, trabajar las relaciones étnico raciales de frente, fomentar en los niños desde la más temprana edad el respeto por todas las culturas, las personas, lenguas, reflexionar en las citas pedagógicas sobre el Currículo, escuela y su función social de fomentar la paz y el respeto hacia la nuestra y hacia las otras culturas.

Nunca olvidar que la familia y la escuela son instituciones responsables por las relaciones de sociabilidad y en ellas el aprendizaje sobre reglas y valores sociales son experimentados bajo la óptica de grupo. Sentirse acogido, incluido e integrado facilita la construcción del auto estima que es un elemento fundamental para cualquier éxito, sea

en la familia, escuela, trabajo y sociedad, condiciones indispensables para el desarrollo de toda sociedad.

Creemos que una de las soluciones para contestar los problemas planteados está en los diseños curriculares, que no son elementos neutros y desinteresados en la transmisión de los contenidos del conocimiento y valores sociales. El currículo siempre estuvo presente en las relaciones políticas de poder y control social sobre la producción de ese conocimiento, visiones de mundo particulares, y, al pasar a los aprendices modos particularizados de vida se están reproduciendo valores que irán a participar en la formación de identidades individuales y sociales de sujetos sociales que después irán a reproducirlos donde vayan.

La discusión sobre el etnocentrismo y sus manifestaciones aquí aportadas son necesarias para desplazar una mirada sobre este problema y reflexionar sobre qué principios van a nortear nuestras acciones en dirección a cuestiones que no pueden ser negligenciadas si queremos fomentar un mundo intercultural. Palabras como, reflexión, proyectos pedagógicos, enseñanza y currículo tienen que privilegiar la igualdad como base para evitar el surgimiento de todas las actitudes negativas reflexionadas en nuestro estudio, abrir, siempre que posible, oportunidades para reflexionar sobre sus actitudes hacia la diversidad cultural, la oportunidad de revisar conceptos básicos sobre las diferencias culturales.

Es evidente que una sociedad multicultural es mucho más agradable para vivir que una sociedad monocultural, que sería de un aburrimiento increíble. Y esto vale para los negros, para los blancos, para los amarillos y para los rojos.

BIBLIOGRAFIA

BERNAND, Carmen. **Descubrimiento, conquista y colonización de América.** México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.

BRODA, Johanna; BAEZ-JORGE, Felix. **Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México D.F..** México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2000.

CHIARELLI, Bruno. **Atlas de pueblos y culturas.** Madrid: Anaya, 1997.

CHAUÍ, Marilena: *Convite à Filosofia.* São Paulo, Ed. Ática, 2000

GRIMSON, Alejandro. Interculturalidad y comunicación. Colombia; grupo editorial norma; 2004

VARIOS AUTORES; LA INTERCULTURALIDAD QUE VIENE: el diálogo necesario. Barcelona, Icaria editorial s.a. 1998.

Relaciones interculturales: experiências y representación social de los migrantes/compilado por Néstor Cohen y Carolina Mera- 1ª. Ed.-Buenos Aires, 2005.

QUESADA, Sebastián. **Imágenes de América Latina**. Madrid: Edelsa, 2001.

_____. **Imágenes de España**. Madrid: Edelsa, 2001

3.6 – “SINTO QUE SOU OUTRA PESSOA FALANDO EM ESPANHOL” – O DESEJO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Degmar dos Anjos / CEFET/MT

Consoante Revuz (1998, p. 216 e 217), o processo de falar em uma língua estrangeira, ainda que próxima, como é o caso da língua espanhola em relação à portuguesa, é complexo, fragmentado, por ocorrer em dois planos: o da prática de expressão e o da prática corporal. É considerado como prática de expressão por ser o momento em que outras palavras – uma outra língua – dão ao sujeito a possibilidade de produzir os sentidos, de se manifestar, que se torna aparente sua relação com a língua materna. Ou seja, a forma como se expressa diante do mundo só é percebida no instante em que há o confronto com outra forma de fazer o mesmo.

Melman (1992), ao tecer comentário sobre a língua materna, assinala que esta é aquela que vincula a lembrança da mãe que nos introduziu a fala e, ao mesmo tempo, a que nos interdita a mãe, porque é por intermédio dessa língua que sofremos nossa castração. Tavares (2004, p. 231), ao analisar esta mesma afirmação de Melman, infere que “a língua materna é uma língua que envolve afeto, é a língua do desejo interditado”. Por sua vez, Coracini, concordando com essa compreensão, ao falar sobre o inconsciente e a linguagem, se faz categórica:

O inconsciente, definido como o Outro, ou *Lalangue*, nos termos de Lacan (Milner, 1987, p.49), “funciona como uma língua interdita e a expressão mais manifesta deste interdito repousa nisto: o sujeito não pode articular plenamente o desejo que é inerente, que é veiculado por esta cadeia, que é constitutivo dessa cadeia”: o inconsciente constitui essa zona heterogênea, habitada pelo desejo da mãe, interdito pelo pai (social). O desejo da mãe pode ser explicado como o desejo da completude, da totalidade que, recalcado, gera angústias e buscas constantes de resolução que se acha sempre adiada. (CORACINI, 2003, p.148)

Conforme a compreensão de Coracini, não há a linguagem externa ao sujeito, pois é ela mesma quem o constitui. E é nessa constituição pela linguagem que os desejos do sujeito serão interditados pela língua que será chamada de materna. “A língua materna é justamente aquela que abafa esses desejos, constituindo, em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, capaz de se autocontrolar e controlar o outro” (CORACINI, 2003, p. 148).

É essa cisão entre a busca pelo controle, ocorrida no campo da consciência, e a incompletude, sentida pelo sujeito no campo da inconsciência, que torna o encontro do sujeito com uma outra forma de se manifestar, uma língua que lhe é estranha, conflitante e complexo. Dado que o sujeito é clivado e heterogêneo, constituído pela linguagem, mediante uma língua que lhe é materna, sua relação com a língua estrangeira será, também, clivada, heterogênea.

Essa compreensão de sujeito faz com que também se repense a noção de identidade. Em tal conceito de identidade está implícita a seguinte restrição exposta por Serrani (1997, p.8): “a identidade opera na dimensão da representação (portanto, imaginária) da unidade do locutor (ou interlocutor) enquanto ego”. As identidades são, portanto, sempre imaginárias, colocando em funcionamento imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro e que permitem a ele se reconhecer enquanto tal. Sendo assim, se aceitamos as identidades como imaginárias, e levando em conta a multiplicidade que constitui a subjetividade humana, concluímos que não há uma, mas muitas identidades de acordo com as categorizações e divisões segundo as quais um sujeito poderia se posicionar.

As identificações, por outro lado, situam o sujeito no mundo e nas relações sociais. As múltiplas identificações, dissolvidas em traços que já se encontram impressos no sujeito, ao mesmo tempo em que determinam o lugar discursivo do sujeito, também caracterizam sua identidade, ou seja, o processo de identificação se torna um mecanismo pelo qual o sujeito constrói as identidades que, por estarem em constante movimento, são estruturadas e desestruturadas continuamente. São esses processos identificatórios que apagam a idéia de unidade das identidades e possibilitam que, mediante a linguagem, a identidade seja construída para/pelo sujeito. A identidade é, portanto, uma construção instável, fragmentada, não toda, que sofre as oscilações constantes das identificações. Construção imaginária com aparência de totalidade, ela permite ao sujeito se identificar como o Eu que fala.

A identificação é vista como marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade. Se a identidade é compreendida como a representação do fato de existir, de ser, a identificação enfatiza a referência ao dizer. A construção da identidade conforme a concebe a psicanálise é um processo que passa pela língua, que, representando para o sujeito a dimensão simbólica, cria a possibilidade de se inscrever na língua.

Tal consideração sobre sujeito, identidade e identificação é relevante por permitir compreender a relação de afetividade que está entranhada na língua materna. A partir desta relação intrínseca língua(gem)-sujeito-identidades, tem-se uma concepção de linguagem – tendo como principal elemento a língua materna – como a própria condição de estruturação psíquica, já que é a partir da inscrição do sujeito no universo da linguagem que ele se subjetiva e se torna Eu. Em outras palavras, o sujeito incorpora fragmentos da fala do outro e pode reconhecer-se como num espelho, reconhecendo sua fala na do outro. É nesse movimento identificatório que o sujeito é capturado pela linguagem, em um processo de subjetivação¹, e se torna o Eu.

Assim, a linguagem jamais poderia ser concebida como um instrumento que fosse utilizado pelo homem para exprimir suas intenções de comunicação. Em contrário, é o “espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito” (Serrani, 1998a, p. 245). É esse “discurso transversal” – a linguagem composta por uma cadeia de significantes pré-construídos que atravessa o sujeito – que é capaz de estruturar, de subjetivar, o sujeito.

É por isso que a concepção de linguagem neste texto é assumida como processo de regularidades enunciativas fincadas em valores e modos de dizer que se apresentam como comuns. São essas regularidades que determinam aquilo que pode ou não ser dito pelo sujeito, manifestando uma relação com a própria língua, com a discursividade e com os diversos domínios de saber que ela permite construir. Como assegura Serrani (1997 p. 5) “são condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber.”

Na esteira de Serrani (1997, 1998a e 1998b), vejo o humano como um ser que vem ao mundo sem a linguagem e recebe do exterior o significante que é, a um só tempo, matéria-prima e instrumento da constituição do inconsciente. É a linguagem – por meio da língua chamada de materna –, portanto, que estrutura o sujeito, e não o sujeito que estrutura a linguagem, como descrito pela psicologia.

Essa relação entre sujeito e língua materna é analisada por Revuz (1998), ao estudar os processos por que passa o sujeito em situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nessas situações, há sempre um (re)encontro do sujeito com sua língua materna, uma vez que esse processo torna visível para o sujeito a relação existente entre ele, a língua materna e sua forma de aprendizagem. O que se faz é permitir a emersão de algo muito específico que o sujeito guarda em relação à língua e que se manifesta justamente quando encontra a língua do outro, que surge, assim, como novo lugar a partir do qual o sujeito poderá olhar para o que acredita ser (ou ter sido sempre) seu.

É, portanto, pela linguagem que o sujeito se constitui, e é na linguagem, através de seu dizer, que o sujeito se manifesta. A partir desta compreensão indissociável de sujeito e linguagem, pode-se visualizar o choque que é, para este sujeito, sua inscrição em uma outra forma de se manifestar, isto é, em uma língua estrangeira.

Retomando as palavras de Revuz (1998, p. 220), a língua estrangeira abre um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, questionando a relação que está instaurada entre o sujeito e sua linguagem, entendendo que o sujeito, de forma inconsciente, ao se confrontar com nova língua, passa por uma sensação de desestabilização, pois aquilo que estava inscrito em si deixa de ser absoluto, passa a ser questionado. Este confronto entre língua materna – representante daquilo que já está inscrito, instaurado, no sujeito – e língua estrangeira – a nova possibilidade de subjetivação da linguagem – é explicado por Revuz (1998, p. 220), e corroborado por Serrani (1997, p. 8 e 9), como uma relação de desarranjo e rearranjo da subjetividade.

É nesse contexto conflituoso, nesse “re-arranjar”, que o sujeito pode demonstrar uma aproximação ou um distanciamento com a língua estrangeira. Por um lado, o aprendiz, ao se inserir em nova língua, pode estabelecer um vínculo de aproximação instaurado pelos desejos inconscientes cujo efeito é o querer estruturar nova identidade. Por outro lado, ele pode sofrer estranhamento e, nesse caso, de forma inconsciente e imperceptível, desenvolveria certas estratégias que fariam com que ele não se inscrevesse naquele mundo simbólico que a ele soa estranho. Em alguns casos, pode até desenvolver algumas habilidades lingüísticas, mas sem chegar a ter autonomia afetiva e enunciativa dentro daquele novo sistema lingüístico a que neste texto se faz referência.

Ao falar que a língua é objeto de uma prática, Revuz (1998) pondera que, além de prática de expressão, essa prática é corporal. Isto se dá porque, desde o instante em que é feto, o sujeito é falado pelo mundo que o rodeia, seja pelas palavras afetuosas e acariciadoras da mãe, seja pelos ruídos que o assustam na condição de bebê ainda não nascido. O corpo, que ainda não veio à luz, já é utilizado para se comunicar e ser comunicado pelo ambiente à sua volta. Essa relação corpo-linguagem não é sentida, não é percebida, pois sempre foi assim, desde o momento em que ainda não havíamos nascido, o corpo estava presente em nossa comunicação. No instante em que vamos aprender uma língua estrangeira, sentimos esta relação, pois esta nova forma de se comunicar vem questionar, de modo complexo, a relação que já estava instaurada entre sujeito, corpo e língua. Assim, ao iniciar o estudo de uma língua estrangeira, é como se voltássemos a ser feto, é refazer a experiência de se fazer entender.

Para alguns, é tão difícil dissociar o corpo da língua materna, que não conseguem repetir as mais simples seqüências na língua estudada, recusando-se inconscientemente a abandonar esta relação tão aconchegante e que só agora é exposta. Esse estranhar corporal se torna tão incômodo, que nem tentam pronunciar os sons da nova língua, enquanto outros, ao tentarem, caem no riso e há ainda aqueles que ficam envergonhados, tímidos, como se estivessem sendo desnudados.

As estratégias inconscientes de fuga estruturadas no processo de aprendizado são, então, compreensíveis, pois a língua estrangeira é vista como a língua estranha, a língua do outro. Tal estranhamento pode provocar um profundo medo inconsciente. Como analisa Coracini (2003, p. 149), o medo que aparece é o “medo da despersonalização” que a aprendizagem da língua estrangeira implica, ou então, há aí, também, “o medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua”.

É esse medo que pode fazer o sujeito, independentemente do método ou do professor, não se lançar no desconhecido mundo da língua estrangeira. Coaduno-me a esse respeito com Coracini (2003, p. 149), que é clara ao afirmar que “o medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa”.

Ancorados nessa compreensão, podemos inferir que algumas dificuldades de aprendizagem são, na verdade, estratégias da ordem do inconsciente do sujeito-aprendiz, ao confrontar-se com o estranhamento às novas formas de significação, como se isso fosse uma grande fuga do confronto interno que é a prática complexa de aprender a ser diferente sendo o mesmo. Em outras palavras, no momento em que recorre às regularidades enunciativas de outra língua para se pronunciar, o sujeito torna-se, ele mesmo, um outro. Essa prática, que é sentida como estranha e complexa, pode levar o sujeito a instaurar um processo de “fuga”, que se caracterizará na resistência à língua, tornando-se perceptível nas dificuldades de aprendizagem.

Porém, assim como para alguns há a sensação de medo, para outros há a paixão. Nessa conflituosa relação língua estrangeira/língua materna, o processo inverso à resistência também pode ocorrer. Em tal caso, é perceptível, no aprendiz, forte atração pela nova língua, pelas novas formas de significação. Os casos em que o aprendizado de língua estrangeira desempenha uma forte atração também podem ser explicados, de modo geral, pela psicanálise, que vê esse fenômeno como uma forma de

“aparecimento do desejo do Outro, desse Outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse Outro que viria completar o Um” (CORACINI, 2003, p.149).

Dessa forma, assim como para alguns os sons de uma língua são motivos de dificuldade, para outros, por se sentirem atraídos, tais sons serão motivos de prazer. Estes, de acordo com Revuz (1998, p. 222), “deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua ‘música’, a ponto de poderem produzir longas ‘frases’ que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido!” Nesse caso, o próprio corpo parece se abrir para a nova língua, o aparelho fonador e as formas de gesticular se tornam não um motivo de angústia, mas de “gozo” intenso.

Esse prazer, causado pela falsa sensação de completude, dá ao sujeito a ilusão de dominar algo. É como se ele pudesse agora comandar a linguagem, e, ao comandar a linguagem, comandar seus próprios desejos, seu inconsciente. A esse respeito, Tavares assevera:

A língua materna nunca poderá permitir esse gozo, pois há algo nela que está interdito e não pode ser trazido à tona. Porém, a língua estrangeira pode representar o acesso ao lugar onde o sujeito tem a escolha da lei, das regras que vai utilizar para se exprimir, a escolha dos significantes. Acontece que o desejo nunca se satisfaz devido ao seu caráter metonímico. Talvez, por isso mesmo, aqueles que desejam ocupar um Outro lugar por meio da língua estrangeira, mesmo que experimentem frustrações e insucessos, persistem em aprendê-la. (TAVARES, 2003, p. 19)

Consoante Coracini (2003, p. 149), para alguns, essa sensação de prazer, de gozo, é tão intensa que se torna até mesmo viciadora, fazendo com que o sujeito, instigado pelo desejo da completude e com seu conseqüente recalçamento – já que essa completude é impossível – entre numa compulsão pelo aprendizado de várias línguas, uma após a outra, sem chegar a “dominar” nenhuma. Outros, também movidos por essa tentativa de ser completo, passam a almejar na língua estrangeira um nível de excelência ou de perfeição visando chegar a ser confundido com o falante nativo, em uma tentativa de liberdade, de se tornar um outro. Nesse caso, complementa Coracini (2003, p.150), “tal atitude perfeccionista pode ser explicada pela recusa da sua própria língua, fuga inexorável dos recalçamentos e da exclusão à qual se viu condenado e dos quais desejaria escapar, na esperança ilusória da liberdade e da realização plena de seus mais profundos desejos”.

Nessa tentativa de se tornar outro, de fugir da falta causada pela língua materna, o aprendiz de língua estrangeira se torna um fissionado, alguém que está sempre em busca da excelência gramatical ou do sotaque perfeito e, o motivo maior de orgulho, ou de prazer, é ser confundido com um falante nativo. A fuga da incompletude é tamanha que a própria forma de agir do sujeito muda. É dessa compreensão que vem a célebre frase de Revuz (1998, p. 225) “O *Eu* de uma língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. Isto porque, de acordo com a autora, “não é raro ver pessoas, que sofrem graves dificuldades de relacionamento, estabelecerem sem problemas relações satisfatórias ao expressarem-se razoavelmente em uma outra língua.” O *Eu* da língua materna, por ser inaugural, por partir do zero, dado que sua relação é com a linguagem que lhe é materna, primeira, será sempre diferente do *Eu* da língua estrangeira, que está alicerçado no relacional, dado que sua relação com a linguagem já é existente. É essa diferença que possibilita ao sujeito ser, ele mesmo, um Outro, um diferente, lhe possibilitando demonstrar e sentir atitudes que na língua materna já não lhe é possível.

Com isso, independentemente de motivo de medo ou de prazer, a língua estrangeira é sempre conflituosa, uma vez que as forças mobilizadoras, sejam para a aversão ou para a paixão, são as mesmas: o desejo do outro e o desejo da plenitude. De modo que os processos identificatórios, os desejos recônditos do sujeito, estão, imperceptivelmente, sempre presentes no contexto de aprendizagem de língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

- CORACINI, Maria José. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.
- MELMAN, C. *Imigrantes: incidentes subjetivos das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.
- REVUZ, Christine. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SERRANI, Silvana. Formações Discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *Revista DELTA* vol. 13 n.1 São Paulo, 1997.
- _____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998a.
- _____. Abordagem Transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998b.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. O Desejo Por uma Língua Estrangeira em Tempos de Globalização. In: *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, 19 (1) 9-20, jan./jun. 2003
- _____. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito-língua estrangeira. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (org.) *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

4 -TEMÁTICA:
ESTUDIOS DE LITERATURAS Y/O
CULTURAS HISPÁNICAS

4.1 - JUANA INÉS DE LA CRUZ: LITERATURA Y EMANCIPACIÓN

Luis Eduardo Fiori¹⁴ / UFR

Introducción

¿Soy por ventura hereje? Y si lo fuera ¿había de ser santa a pura fuerza?
Juana Inés de la Cruz

Este ensayo presenta como su razón de existir la importancia que viene ganando hace mucho los estudios culturalistas en las clases de literatura en general y en especial de la literatura hispanoamericana. Bajo tales circunstancias se hace fundamental conocer la obra de Juana Inés no solo por motivos estéticos (que seguro, ya serían suficientes) sino también por su importancia histórica de personaje fundador de una conciencia que hasta hoy no se ha de todo consolidado en el pensamiento de las mujeres de latinoamérica.

Cuando Octavio Paz (p. 628), en *Las Trampas de la Fe*, dijo contrariando a Dorothy Schons (1926) que Juana Inés de la Cruz no podría ser considerada la primera feminista de América por el hecho de que ni la palabra feminismo y tampoco su concepto existían en el siglo XVII, creo que ha desconsiderado un punto importante: ¿dónde está el feminismo? ¿en el rótulo, o en la actitud? A mí me parece que el más grande y más noble motivo por el cual podemos llamar hoy la monja de primera voz feminista de América reside exactamente en el hecho de ella no haber tenido la preocupación de serlo. Creo tratarse de feminismo en estado puro, como jamás hemos visto de nuevo, después de ella. Por voz feminista debemos entender una voz de la cual las feministas actuales pueden servirse para ilustrar y propiciar autoridad a sus discursos.

La rebeldía de la madre está relacionada con su propia supervivencia, ella no era alguien de su tiempo, era una visionaria y un espíritu superior, inquieto y por lo tanto sufridor. Nietzsche también ha sufrido por ser intempestivo, el filósofo alemán dijo que sería comprendido cien años después de su muerte. Y de hecho ello es lo que empieza a suceder actualmente, momento en que las élites intelectuales occidentales comienzan a librarse de antiguos preconceptos y de una servidumbre a dictámenes religiosos y morales irracionales.

¿En qué se ha convertido el feminismo? –¿machismo al revés? Las feministas fundamentalistas han convertido el feminismo en algo peor que el machismo. Alaban tanto la condición femenina que llegan a, talvez involuntariamente, dejar margen para que pensemos ser las mujeres superiores a los hombres, lo que sería machismo al contrario. Pero ese pensamiento no refleja el de la mayoría de las feministas, sino solo el de las fundamentalistas. Creo que hoy las mujeres más adelantadas en la concepción del feminismo piensan más cerca de Simone de Beauvoir, en su “*O Segundo Sexo*” (2000, p. 12) que dice que la emancipación de la mujer presupone una emancipación del hombre. O sea, la pelea no es una cuestión de género sino de evolución espiritual hacia un pensamiento más libre a través del cual hombres y mujeres simbióticamente pasarían de una relación sujeto x objeto para una relación sujeto x sujeto.

¹⁴ Professor Ms. do Departamento de Línguas Estrangeiras da UNIR

El arte como cuna y sepultura

Juana Inés de la Cruz se ha valido de la práctica vigente en su época, de hacer de las imágenes o enredos a que la mitología remetía, un anexo invisible de sus textos, o sea, la comprensión de los poemas solo era completa si el lector dominara la referencia mitológica evocada por cada composición. En algunos de sus poemas, la alusión a la mitología era directa y, en otros, su empleo era deducido por medio de indicios esparcidos a lo largo de la obra. El poema de este último tipo que más me llama la atención es el soneto 149 de las *Obras Completas* (1999). El poema trata de la búsqueda de la gloria a cualquier precio, como una predestinación intransigente, sin importarse ya con la propia vida. *Faeton*, el “héroe” escondido en las entrelíneas del poema, reclama ser hijo de Helios y, cuando recibe de ese dios el reconocimiento de su paternidad, no se satisface y exige el derecho de dirigir el famoso Carro de Sol. A pesar de las advertencias de que tal osadía era prácticamente un suicidio, pues un mortal jamás tendría el poder de conducir el carro del dios Apolo, el joven estaba resignado y siguió. Cuando finalmente se cogió las riendas, no logró controlar los caballos, pasando muy cerca de la Tierra, causando un enorme incendio. Júpiter entonces le fulmina con un rayo y la historia de su vida es segada en el brotar de su aurora. Esta talvez sea la historia de muchos personajes de la vida real, entre ellos, motivados por causas mayores, el propio Cristo en el pasado, y Che Guevara, en la actualidad, solo para citar algunos de los más importantes. Ellos no huyeron de la muerte, fueron para ella como el hierro va al imán. La apología de la vida entonces gana un nuevo matiz y transformase en la apología de *aquello* que da significado a la vida: lo que vuelve el “héroe” en alguien que tiene que cumplir una misión y volver inmediatamente hacia la fuente de su misterio. Faeton es el héroe mitológico arquetípico para Juana Inés porque ha hecho exactamente lo que ella vendría a hacer: tomar las riendas de su propio destino, buscando la muerte como único camino para la inmortalidad.

De un poema construido con sus raíces hincadas en frases condicionales marcadas por la conjunción “si”, parece un tanto cuanto arriesgado buscar arrancar algo más que especulaciones. Sin embargo las especulaciones son en verdad, el instrumento revelador de la verdad *sorjuanística* y quizás de la de todo poeta. Es posible apurar en este poema todo el sistema de relación de causa y efecto sobre el cual la propia vida está pautada. Todas las decisiones en la vida son acompañadas por un “si” que camina paralelamente con lo que no más es “si”, o sea, lo que se ha materializado, ha cobrado vida. Lo “si” es lo que no ha sido hecho, pero que podría tener sido hecho. A veces nos sorprendemos diciendo a nosotros mismos “yo no tendría perdido la clase ayer si no fuera aquella lluvia” y percibimos entonces que el “si” solo gana existencia dentro de la no existencia. Las decisiones que materializamos, por su vez, no son sino un “si” que ha perdido su estado condicionante para asumir el estado de cópula verbal “es” y ser una condición descondicionada. Juana Inés propone, utilizando la autorreferencialidad que Faeton genera, que el hacer artístico, a veces no se da de forma natural, propiciando al poeta una vida confortable, llena de tranquilidad y paz de espíritu. Los artistas que de esas condiciones disfrutan son excepciones que el arbitrio supremo del arte ha apuntado. Para los otros (la misma Juana Inés, por ejemplo), el arte es el fin, en los dos aspectos más recorridos de esta palabra (finalidad y destrucción). Estos poetas son los desenmascaradores del arte misma. Ellos muestran que ella es un dios pagan que cobra sacrificios diarios de vidas de vírgenes inocentes que todavía no tuvieron tiempo de corromperse. Este arte llena los ojos de los indefensos contempladores de lágrimas cuando hipnotizados por su encanto arrebatador, también es vigorosa en la hora de

segar, con su hoz terrible, el último suspiro jadeante de aquel su creador más fértil. En un período tan mágico como fue el Barroco, Juana Inés se ha sentido víctima de una sociedad excesivamente patriarcal y injusta, pero ella no percibió lo que hoy se puede percibir con más claridad: no fue la sociedad que la destruyó, fue el arte, su cuna y su sepultura.

Faeton conocía los riesgos del mar, la furia del toro y muchos otros peligros que congelan los corazones más mansos, sin embargo, él necesitaba probar, sabe dios a quien, que su corazón era hecho de una fibra realmente insólita. ¿Quién fue el primer hombre a domar un caballo salvaje, sino un Faeton? ¿Estaríamos nosotros mismos tirando carros hasta hoy, mientras los caballos pastarían plácidamente por nuestras calles, dejando sus excrecencias a las puertas de nuestras casas, si no hubiera Faetons entre nosotros? Paz (1982, p. 528) recuerda dos versos del *Primero Sueño* que también abordan al héroe mitológico: *las glorias deletrea / entre los caracteres del estrago* y traza una comparación directa entre la poeta y este ser imaginario: *A ousadia da alma, suas dúvidas, suas vacilações e o elogio da figura trágica de Faetonte são uma verdadeira confissão intelectual*. Si ella actuaba como Faeton por obra de la naturaleza o si lo tuvo como ícono es un punto a cuestionarse.

El soneto 149 es entonces, la conversación de un pseudo-creador consigo mismo. El expresa una conciencia que el poeta no debe tener. Cuando la tiene, su vida se vuelve un tormento. El poeta no puede saber que su remedio es al mismo tiempo su veneno, él no debe saber que aunque no tenga escogido el arte, no podrá tampoco huir de ella. Él también no debe jamás saber que no es un creador del arte sino su criatura. Cuando la conciencia sobre estos designios llega al artista, nada se puede hacer, el arte ya está en el cielo de la tigresa, aquel en que la hembra traicioneramente le mata a su macho después de la cópula.

*Si los riesgos del mar considerara,
ninguno se embarcara: si antes viera
bien su peligro, nadie se atreviera
ni al bravo toro osado provocara.*

*Si del fogoso bruto ponderara
la furia desbocada en la carrera
el jinete prudente, nunca hubiera
quién con discreta mano lo enfrentara.*

*Pero si hubiera alguno tan osado
que, no obstante el peligro, al mismo Apolo
quisiese gobernar con atrevida*

*mano el rápido carro en luz bañado,
todo lo hiciera, y no tomara sólo
estado que ha de ser toda la vida.*

El juicio emitido por Albrecht von Haller sobre Juana Inés, a pesar de toda la ignorancia característica de los prejuiciosos, es una prueba de que el mundo nunca estuvo y pronto no estará listo para entender, por completo, un ser tan singular. *¿Cómo es posible que sonidos tan preñados de futuro salgan de pronto de un convento mexicano de monjas? El espíritu anda dondequiera, pero no sin ciertas condiciones* (in WOSSLER, 1934). Hasta cierto punto, ha hablado con precisión, sin embargo, su prejuicio no le dejó comprender la profundidad de sus propias palabras. Sonidos preñados de futuro son sonidos que cabrá al futuro comprender, ¿quién le dijo a von Haller que el futuro ya había llegado en su tiempo?

Octavio Paz en *As Armadilhas da Fé* (p. 374) da una demostración de que ahora sí estamos aptos para empezar a entender la “Décima Musa”:

Imagem da contradição: foi expressão acabada e perfeita de seu mundo e sua negação. Representou o ideal de sua época: um monstro, um caso único, um exemplar singular. Por si só era uma espécie: freira, poeta, musicista, pintora, teóloga, ambulante, metáfora encarnada, conceito vivente, beldade com toucas, silogismo com saias, criatura duplamente temível – sua voz encanta, suas razões matam.

Interesante notar que en el centro de la elocuente definición elaborada por Paz está la palabra “monstuo”, fuerte indicio de que aunque el poeta mexicano tenga conseguido como nadie comprender su compatriota barroca, mismo para él, ella seguía siendo un ser misterioso, solo parcialmente explicable, alguien que fue al mismo tiempo autor y personaje de una pieza inacabada. Marcos Valle en su composición *Viola Enluarada* ha cantado que *a mão que toca o violão, se for preciso faz a guerra* mostrando que el bien y el mal son solo una cuestión de prioridad en nuestras vidas. Juana Inés cuya voz encanta, también está dispuesta a “hacer la guerra”, su trayectoria de vida es tan literaria cuanto sus poemas, y el mito, que siempre ha impregnado su obra, acabó por cobrar su tributo, transportándola para su propio reducto.

La reflexión a que llegamos es de que la poeta acabó por tornarse un ícono justamente por no tener buscado la iconización, ella solo se defendió. Su obra toda es la manifestación de una desesperada lucha por la supervivencia y la supervivencia para ella solo hacía sentido si conducida por la incesante búsqueda por el conocimiento. El arte la trajo y el arte la ha llevado, resistimos a creer que, en el tiempo cierto. Parece siempre que algo quedó por ser dicho, sin embargo, también parece que nuestras interrogaciones son la garantía de su eternidad.

Bajo el signo de Prometeu

Ya no importa el ser judío o griego, esclavo o libre, hombre o mujer porque unidos a Cristo Jesús ,todos ustedes son uno solo (Gal. 3, 28)

Aumentaré tus dolores cuando tengas hijos, y con dolor los dará a luz. Pero tu deseo te llevará a tu marido y él tendrá autoridad sobre ti (Génesis 3, 16)

¿Cuál la repercusión de la obra de Juana Inés en la actualidad? Tras más de doscientos años de ostracismo su obra empezó a ser rescatada en el final del siglo XIX, dentro del mismo movimiento que ha rescatado el culteranismo de Góngora. Hoy sus poemas y su biografía disfrutan de un gran prestigio en el medio académico internacional y varios son los ensayos en internet abordando diferentes aspectos de su obra, entre los cuales podemos destacar los de: Marcelino Menéndez Pelayo, Gabriela Mistral, Octavio Paz, Karl Wossler, Ludwig Pfandl, José Gaos, Xavier Villaurrutia, Robert Graves y Robert Ricard, solo para citar algunos.

Pasaremos a reflexionar, entonces, sobre el aspecto de la obra de Juana Inés más enfatizado en la actualidad: su obra como precursora de ideales que hoy podrían ser vistos como base del pensamiento feminista.

Si la literatura es hecha de lenguaje, parece imperativo empezar por este lado el abordaje de los aspectos ideológicos de Juana Inés. El lenguaje siempre ha sido al

mismo tiempo instrumento de opresión así como de liberación, ella puede ser tanto el vehículo para se atingir el poder como el pasaporte para la ruina. La vida, al mismo tiempo madre e hija del lenguaje, es un infinito juego de persuasión del cual sale vencedor quien de la retórica hace mejor uso. La palabra que logra invertirse de poder es aquella que consigue imponerse como expresión no necesariamente de la verdad sino de una verdad. Es con el sentido de la palabra verdad que nos debemos ocupar. Nietzsche (1974) concebía la verdad como proceso de creación, ningún sentido es eterno, todo depende de las relaciones de fuerzas que lo constituyen. Para Nietzsche, la verdad es el intento de descomposición de estereotipos, es el arte en su sentido de multiplicidad, de diversidad. No existe un saber hacer definitivo, sino un saber hacer en aprendizaje. No existe un “sentido original” pues las propias palabras no son sino interpretaciones, antes mismo de ser signos. Las palabras siempre fueron si no inventadas, por lo menos “oficializadas” por las clases superiores, y así, no indican un significado, sino imponen una interpretación.

Vindications of the rights of woman de Mary Wollstonecraft (1997), publicado en 1792 en Inglaterra como una respuesta a la *Reflexiones sobre la Revolución francesa* de Edmund Burke es considerada la primera manifestación declaradamente feminista de que se tiene conocimiento en el mundo. La diferencia entonces entre esa obra y el conjunto de la obra de Juana Inés está a cargo de la palabra ‘declaradamente’. Wollstonecraft no estaba poetizando, por lo contrario, su texto era un duro instrumento político que enfatizaba la clareza y la objetividad y tenía la finalidad de abalar las estructuras sociales. Los poemas de la madre, por el otro lado, son la manifestación no del sufrimiento femenino en su colectividad, sino solamente de su propio sufrimiento. Ella era una especie de Sherazade, escribía para mantenerse viva. Sin embargo esos poemas, por extensión, acaban por abarcar las mujeres en cuanto clase.

La obra de Nietzsche fue usada equivocadamente por los nazis, en una actitud que el filósofo jamás aprobaría, ya que su concepción sobre superioridad de raza, el super hombre etc. va mucho allá de las tonterías que los asesinos de Hitler predicaban en sus surtos. También la obra de Juana Inés está siendo usada por las feministas hoy día, pero con la diferencia de que ella por supuesto aprobaría tal apropiación porque hacía parte de su conjunto de concepciones la expresión de la resistencia de las mujeres a curvarse delante sus “señores”.

A la diferencia de que los nazis hicieron con los textos de Nietzsche, al distorsionar su interpretación a través de montajes de textos que vendrían a formar *La voluntad de poder*, las feministas actuales no precisan añadir nada a los poemas de la monja porque ellos hablan por si propios y son revestidos de una autoridad sobresaliente, sorprendente para el siglo XVII. A veces tenemos la impresión de que la madre tenía un derecho mucho mayor que el de las otras mujeres de se expresar casi libremente (mismo considerando la protección de las virreinas), lo que se ha mostrado verdadero pero no ilimitado, como el episodio de las cartas vino a comprobar.

Virginia Wolf en *The Intellectual status of women* (1979) afirma que las mujeres precisan más que de educación. Es necesario educar y emancipar a los hombres también de modo que puedan entender que espacio deben ocupar en la vida: un hombre disfruta todavía de facilidades mucho mayores que las de las mujeres para hacer sus opiniones conocidas y respetadas. Si la emancipación no es para ambos, *permaneceremos en una situación de barbarie parcialmente civilizada* (p. 30). Para Wolf entonces, la emancipación masculina sería el elemento que posibilitaría la equiparación entre los sexos. El hombre también vive preso, sometido a su propia ignorancia, no alcanza percibir que dar mayor libertad a las mujeres sería un acto de auto-liberación. Juana Inés ya había sentido eso hace algunos siglos y no fue nada

eufemística en su crítica, como se puede notar en la Redondilla 92 de las *Obras Completas* (1999).

*Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis:*

*Si con ansia sin igual
solicitáis su desdén,
¿por qué queréis que obren bien
si las incitáis al mal?...*

*...¿Cuál mayor culpa ha tenido
en una pasión errada:
la que cae de rogada
o el que ruega de caído?...*

*...Pues ¿para qué os espantáis
de la culpa que tenéis?
Queredlas cual las hacéis
O hacedlas cual las buscáis*

Este poema, escrito en una época dominada por un patriarcalismo radical e intolerante, es desafiador. La monja con una determinación que llega al borde del cinismo, devuelve a los hombres *necios* tanto la causa cuanto la consecuencia de su insatisfacción con las mujeres. Dejando así bien claro que para que ellas cambien, ellos deben cambiar primero. Es una exigencia de cambio de actitud, de que se asuma la autoría del error. Parece entonces coherente afirmar que Wolf vino a sistematizar el pensamiento de que la emancipación de la mujer tiene que pasar antes por la emancipación del hombre, exactamente como Juana Inés había poéticamente sugerido unos cien años antes.

La diferencia entre Juana Inés y una escritora como Virginia Wolf está en el hecho de que, al hacer sus incisivas críticas a la academia por ejemplo, Wolf acabó poniendo en su propia frente un rótulo tan machista cuanto el de lo machismo “auténtico”, porque el feminismo panfletario parece nada más ser que un machismo inverso, ya que suele usar las mismas armas del “enemigo”, siendo, muchas veces, ostensivo y separatista. La obra de Juana Inés no era, ni tampoco podría ser, panfletaria, el feminismo que de ella se filtra, es abstraído a través de un proceso de depuración. Pese de que su discurso sea a veces bien directo, él no es sistematizado. Y quizás exactamente en este hecho resida el motivo de su riqueza.

Simone de Beauvoir ha desarrollado una terminología básica para la definición de las diferencias de género con la cual la teoría feminista todavía trabaja: *O um e o Outro*. Para ella, el otro es una categoría básica del pensamiento humano. Ella afirma que los seres humanos no consiguen definir nada como siendo el uno sin le comparar con el otro; que los significados solamente pueden ser definidos a través de analogías jerárquicas binarias. La autodefinition de las sociedades humanas constantemente empuja el otro para el grupo, la clase, la casta o raza de los excluidos o suprimidos. Ella concluye entonces que *o sujeito só pode se definir através da justaposição contrastiva: ele tem a necessidade de se confirmar como fundamental, definindo o outro como irrelevante, como objeto*. A Redondilla 92, principalmente en el trecho: *...Pues ¿para qué os espantáis / de la culpa que tenéis? / Queredlas cual las hacéis / o hacedlas cual las buscáis...* es un grito contestador de la condición del otro, es una negación de la

aceptación de la división: hombre y mujer son uno solo, dejando a los hombres la elección de *as querei tal qual as fazeis ou as fazei tal qual as desejaís*.

Conclusión

Es realmente difícil estudiar Juana Inés sin enamorarse de ella. Al analizar los poemas de la madre vemos confirmada la idea de Walter Benjamín de que la gran obra de arte está envuelta por un aura. Varios siglos se pasaron y su planteamiento sigue vivo, y siempre seguirá porque la emancipación que poéticamente busca no es la de las mujeres sino la del ser humano, un día comprenderemos que todo que precisamos es “ignorar menos”.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo Sexo, Fatos e Mitos*. Trad. Sérgio Milliet. 11ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, 2 vol.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras escolhidas. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985
- CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Obras Completas*, 11ª ed. México: editorial Porrúa. 1999
- NIETZSCHE, F. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral (1873) In: *Obras Completas*, São Paulo: Nova Cultural, 1974
- SCHONS, Dorothy *Some obscure points in the life of Sor Juana Inés de la Cruz*, *Modern Philology*, vol. 24, 1926
- PAZ, Octavio. *Sóror Juana Inés de la Cruz: As armadilhas da fé*, Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Mandarim, 1982
- WOLLSTONECRAFT, M *Vindications of the Rights of Woman*. Eds. D. L. Macdonald and Kathleen Scherf. Peterborough: Broadview Press, 1997
- WOLF, Virginia. The Intellectual Status of Women. In: *Las Mujeres y la Literatura*. Editorial Lumen. Barcelona, 1979.
- WOSSLER, Karl. Die Zennte Muse von México, sor Juana Inés de la Cruz, Trad. Mariana Frenck y Aqueles Vela. Munich: 1934

4.2 - REFLEXIÓN SOBRE EL FENÓMENO DE LA INTERTEXTUALIDAD: UN ESTUDIO SOBRE MACONDO EN GARCÍA MÁRQUEZ.

Alexandro Teixeira Gomes / UERN

Resumen:

La intertextualidad, fenómeno que permite que la producción y/o recepción de un texto dependa del conocimiento de otros textos, ha sido objeto de estudio tanto de la crítica literaria como de algunas tendencias lingüísticas. Este trabajo tiene por escopo presentar una reflexión sobre dicho fenómeno utilizando como telón de fondo la ciudad de Macondo, pueblo ficticio que aparece en algunas obra de Gabriel García Márquez. Macondo se presenta como un hilo que une algunas novelas y algunos cuentos del autor colombiano y es, sin duda, un ejemplo de intertexto en la obra del autor estudiado.

Palabras-clave: Intertextualidad, Macondo, Gabriel García Márquez.

Introducción

En concepto de intertextualidad trasciende las discusiones tanto de la crítica literaria como de algunas tendencias lingüísticas. Este trabajo tiene por escopo presentar una reflexión sobre dicho fenómeno utilizando como telón de fondo la ciudad de Macondo que se presenta como un hilo que une algunas obras del autor colombiano.

Fundamentos teóricos

La noción de intertextualidad es muy reciente y fue introducida por Julia Kristeva a partir de la relectura de la noción de dialogicidad postulada por Mikhail Bakhtin.

Para Bakhtin

“o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo [...] esse contato é um contato dialógico entre textos” (BAKHTIN, 1986, p. 162)

Con la noción de dialogismo, Bakhtin afirma que cada texto interacciona no sólo con discursos previos, pero también con discursos que todavía se producirán. Dicho de otra manera, el texto no existe, tampoco puede ser comprendido de forma aislada. Él está siempre en diálogo con otros textos en un universo en el que cada texto resuena con todos los otros.

A partir de la concepción bakhtiniana de dialogicidad, Kristeva emplea el término intextualidad para referirse “ao ato de tecer, ao entrelaçamento de fios”. Según la autora, todo texto está construído como un mosaico de citas. Todo texto es la absorción o transformación de otro texto. Ha dicho Kristeva que:

“um texto estranho entra na rede da escritura: esta o absorve segundo leis específicas que estão por descobrir. Assim, no paragrama de um texto, funcionam todos os textos do espaço lido pelo escritor” (KRISTEVA, 1974, p. 98)

Genette (1982), teorizando sobre la noción arcaica de palimpsesto, acuña el término transtextualidad o transcendencia textual para todo lo que pone al texto en relación con otros textos. Así, evidencia el autor el hecho de que el ato de escribir ocurre en presencia de otros textos, cuestionando el concepto de autor como única fuente generadora de la obra.

Genette *apud* Koch *et al* (2007) habla de un total de cinco relaciones transtextuales:

1 - Intertextualidade restrita: definida pela relação de co-presença entre textos e identificada pela presença de um texto em outro;

2 - Paratextualidade: definida como o conjunto das relações que “o texto propriamente dito” estabelece com os segmentos de texto que compõem uma obra. O paratexto se constitui um dos lugares privilegiados da dimensão pragmática da obra e engloba o conjunto de textos e indicações que acompanham um texto como, por exemplo, título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas marginais, finais ou de rodapé, epígrafes, ilustrações e outros sinais que circundam o texto;

3 - Arquitextualidade: definida por uma espécie de filiação do texto a outras categorias, como o tipo de discurso, o modo de enunciação, o gênero etc., em que o texto se inclui e que, por isso, o tornam único;

4 - Metatextualidade: definida como uma relação de comentário que une um texto-fonte ao outro que dele trata, isto é, textos que falam de outros textos;

5 - Hipertextualidade: definida como um texto derivado de um outro texto que lhe é anterior.

Verón (1980), aproximándose a los presupuestos de la Crítica Genética¹⁵, propone una intertextualidad profunda definida como la relación intertextual entre el discurso producido o terminado con otros textos que surgen en el momento de la producción como, por ejemplo, borradores y primeras versiones.

Importante es destacar que la noción de intertextualidad conlleva todo y cualquier texto, pues como dice Foucault (1972, p. 98) “não pode haver enunciado que de uma maneira ou outra não reatualize outros”.

Destacamos, todavía, que dicha noción se constituye en uno de los componentes cruciales de las condiciones de producción, recepción e interpretación de textos, comprendidos bajo la luz de las conexiones, relaciones, asociaciones e interpelaciones.

Macondo: la intertextualidad en Gabriel García Márquez

Gabriel García Márquez, en *Cien Años de Soledad*, cuenta, a lo largo de las páginas que escribe, la historia de Macondo y de la familia Buendía, desde el surgimiento y desarrollo hasta la decadencia y desaparición de ambos. Considerada su obra más importante, *Cien Años de Soledad*, presente toda una serie de historias, personajes, lugares etc., que aparecen, de forma incompleta, en obras anteriores, creando varios ejemplos de intertexto en la obra mencionada.

No es nuestro objetivo, proponer un análisis de todos los casos de intertexto presentes en la referida novela, puesto que, nos parece imposible agotar las posibilidades de interpretación de los mismos.

En ese sentido, elegimos, como ejemplo de intertexto, Macondo, pueblo ficticio cuya historia se conoce totalmente en *Cien Años de Soledad*, pero que también se menciona en varias otras obras del autor. Nos referimos a *La hojarasca*, *El coronel no tiene quien le escriba*, *Ojos de perro azul* y *Los funerales de la mamá grande*.

En *La hojarasca*, encontramos la historia de Macondo de 1903 a 1928 y ya podemos percibir la misma atmósfera de maravillas, de catástrofes y de epidemias que involucran la ciudad en todo su trayecto en la obra maestra del autor colombiano. Veamos algunos ejemplos:

Ej. 1: “Macondo fue para mis padres la tierra prometida, la paz y el Vellochino” (2002. p. 52)

¹⁵ Para una mejor comprensión de la Crítica Genética ver Salles (1992).

Percibimos, aquí, el mismo sentimiento de alegría y de felicidad que José Arcadio y Úrsula Iguarán sintieron cuando encontraron dicho lugar. Un lugar tranquilo y deseado, que trajo paz para los viajeros que buscaban un local para vivir.

Ej. 2: *“Después de todas las desgracias que han caído sobre nosotros, lo único que nos faltaba era este maldito año bisiesto. Y después el diluvio”* (2002, 16)

Ej. 3: *“Los baúles están en el cuarto desde los últimos días de la guerra; y allí estarán esta tarde, cuando regresemos del entierro, si es que entonces no ha pasado todavía ese viento final que barrerá a Macondo, sus dormitorios llenos de lagartos y su gente, devastada por los recuerdos”* (2002, 179)

Los ejemplos 2 y 3 enseñan la ciudad con sus calamidades y con sus desgracias. En el ejemplo 3, específicamente, encontramos referencia tanto al fin de Macondo como a la propia soledad de las personas absortas en sus pensamientos y en sus recuerdos, tema recurrente en *Cien Años de Soledad*.

También algunos personajes centrales en la construcción de la historia de Macondo aparecen en las dos obras, como, por ejemplo, el Coronel Aureliano Buendía y el cura conocido por El Cachorro.

Otra obra en la que aparece Macondo es *El coronel no tiene quien le escriba*. La novela cuenta la historia de un coronel que espera hace quince años por una carta con el resultado de la petición de una pensión por los servicios prestados a la patria y todos los viernes aguarda la llegada de la barca del correo. Macondo aparece como un pueblo lejos y es mencionado varias veces por el coronel. Miremos:

Ej. 4: *“El coronel se alarmó. Como tesorero de la revolución en la circunscripción de Macondo había realizado un penoso viaje de seis días con los fondos de la guerra civil en dos baúles amarrados al lomo de una mula”* (2003a, pp. 42-43)

Ej. 5: *“Un momento después apagó la lámpara y se hundió a pensar en una oscuridad cuarteada por los relámpagos. Se acordó de Macondo”* (2003a, p. 68)

Además de la alusión a Macondo, se hace una referencia a la guerra promovida por el Coronel Aureliano Buendía, de la cual participó el personaje principal de *El coronel no tiene quien le escriba*. El intertexto, por lo tanto, ocurre, de forma explícita, a través de alusiones y/o de referencias.

Una vez más se hace mención al Coronel Aureliano Buendía, conforme se puede verificar en el ejemplo a continuación:

Ej. 6: “Hay un recibo escrito de su puño y letra del coronel Aureliano Buendía” (2003a, p. 43)

A partir del pasaje arriba, es fácil adivinar que el joven soldado que solicita su firma al Coronel Aureliano Buendía, en *Cien Años de Soledad*, en el recibo de la entrega de los lingotes de oro, es el anciano que aguarda la llegada de la barca del correo.

También encontramos referencia a Macondo en *Ojos de Perro Azul*. Éste es un libro de cuentos, en el que el primer cuento, *Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo*, es básicamente el escenario de obras posteriores. El tema de la lluvia que cae sin parar y/o su versión del diluvio bíblico es visto después en *Cien Años de Soledad*. Observemos pasajes de ambas las obras:

Ej. 7: “Vi las paredes lavadas, las junturas de la madera ensanchadas por el agua. Vi el jardincillo, vacío por primera vez, y el jazminero contra el muro, fiel al recuerdo de mi madre. Vi a mi padre sentado en el mecedor, recostadas en una almohada las vértebras doloridas, y los ojos tristes, perdidos en el laberinto de la lluvia. (2003b)

Ej 8: “Llovió cuatro años, once meses y dos días” (1997, p. 439)

Un cuarto libro en el que podemos encontrar ejemplo del intertexto estudiado es *Los funerales de la Mamá Grande*. También es un libro de cuentos, en el que encontramos dos cuentos cuyas narrativas ocurren en Macondo. El primero, *Un día después del sábado*, se caracteriza por una gran complejidad advenida de las historias de los personajes que se van insertando a la obra y creando tal complejidad, recurso que podemos percibir claramente en *Cien Años de Soledad*. El segundo, que lleva el mismo nombre del libro, se refiere al funeral de una virgen señora de noventa y dos años.

En *Un día después del sábado*, observamos casos de intertextualidad explícita e implícita referente a Macondo, como, por ejemplo, la muerte de José Arcadio Buendía que ha dejado un fuerte olor de pólvora en el aire, la muerte de los trabajadores de la compañía bananera y la estación de tren de Macondo.

En *Los funerales de la Mamá Grande*, encontramos, luego al inicio del cuento, referencia a Macondo. Veamos:

Ej. 9: “Ésta es, incrédulos del mundo entero, la verídica historia de la Mamá Grande, soberana absoluta del reino de Macondo” (1999, p. 167)

El coronel Aureliano Buendía también es citado. Encontramos tres pasajes, en las cuales el nombre del coronel es mencionado.

En suma, conforme destacamos anteriormente, no era nuestro objetivo agotar las posibilidades de lecturas sobre el foco de nuestro trabajo, puesto que todavía hay mucho lo que estudiar sobre el asunto y sobre la obra aquí discutidos. Sobre el asunto, se trata de un tema reciente que gana consistencia teórica, pero que aún hay mucho para discutir. Sobre la obra, está visible la riqueza de detalles y la perfección lingüística y literaria que la vuelven objeto de tantos estudios e investigaciones.

Conclusiones

La intertextualidad, como fenómeno teórico, requiere un universo sócio-histórico-cultural bastante amplio, una vez que presupone del interlocutor la identificación del intertexto, además de la comprensión de la función del mismo.

En Gabriel García Márquez, podemos percibir, a modo de conclusiones, que las conexiones intertextuales que hay en sus obras se configuran como un hilo que las une creando una tesitura coherente y una. Las referencias, paráfrases, alusiones y hasta repeticiones hacen con que las obras dialoguen entre si provocando muchas interpelaciones. En ese sentido, por lo que se ha visto, podemos percibir la importancia del lenguaje intertextual en la producción del autor.

Por fin, resaltamos que no hubo, en este trabajo, pretensión nuestra de agotar el asunto, sino presentar algunas consideraciones sobre el concepto de intertextualidad, usando como ejemplo Macondo, intertexto extremadamente recurrente en la producción literaria del autor colombiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail.(1986) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- FOUCAULT, Michel.(1972) **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes.
- GENETTE, Gérard. (1982) **Palimpsestes: la literature au second degre**. Paris: Edition Du Seuil.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *et al.*(2007) **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez.
- KRISTEVA, Julia.(1974) **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva.
- MÁRQUEZ, Gabriel García.(1997) **Cien años de soledad**. Madrid: Cátedra.
- _____.(1999) **Los funerales de la mamá grande**. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____.(2002) **La hojarasca**. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____.(2003a) **El coronel no tiene quien le escriba**. Buenos Aires: Debolsillo.
- _____.(2003b) **Ojos de perro azul**. Buenos Aires: Sudamericana.
- SALLES, Cecilia Almeida.(1992) **Crítica Genética**. São Paulo: Educ.
- VERÓN, Eliseo.(1980) **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix.

4.3 - LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO (CULTURAL) EN LA CLASE DE ELE

Andréa Burity Dialectaquiz / UFPB

RESUMO

Para muchos profesores de lengua extranjera, la palabra Literatura causa las más extrañas sensaciones que van, desde un desagradable recuerdo de, en algún momento, no haber comprendido el canónico Quijote, hasta la sorprendente descubierta de un poema de Neruda. Lo mismo les pasa a los alumnos. Muchas veces asocian la literatura a unos pocos libros empolvados en una biblioteca o a la temible lectura en voz alta frente a un grupo tan atemorizado cuanto el propio lector. Seguramente, el tratamiento dado al texto literario no corresponde a su grandiosidad. Conocer a los escritores, elegir un texto apropiado, desarrollar un plan de clase, crear actividades ingeniosas, requiere de los profesores conocimiento en el área de las letras, lecturas, tiempo, material de apoyo y tantos otros elementos que él, al final, desiste de trabajar el texto literario como un recurso didáctico en sus clases de Español Lengua Extranjera (en lo sucesivo ELE). Decidí enveredar por este fascinante camino de la literatura y su matrimonio con la enseñanza de lengua extranjera, con dos propósitos, uno de presentar a los profesores de ELE cuán agradable es la literatura y sus beneficios para los aprendices de ELE y otro de promover en los profesores de ELE la reflexión acerca de la importancia del acto de leer en una lengua extranjera (en lo sucesivo LE), para la lectura de textos literarios, voy hacia una investigación exploratoria sobre aspectos positivos y negativos del uso de textos literarios en la clase de ELE.

Introducción

Las actuales tendencias en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras y sus respectivas culturas certifican más que nunca, la necesidad del diálogo entre las ciencias humanas. Los estudios sobre metodología y contextos sociales, formación de profesores reflexivos, enfoques centrados en los alumnos, apuntan para una interrelación positiva, pues demuestran que el aprendizaje de una lengua extranjera debe servir a la formación de ciudadanos conscientes de sus papeles sociales, más allá de las fronteras físicas y geográficas. El contacto con otras lenguas debe posibilitar a los aprendices, tolerancia, respeto, apertura para lo diferente. En este sentido, el aula de ELE se torna un espacio ‘especializado’ en el cual profesores y alumnos hacen las conexiones culturales, el contexto debe ser lo más abierto posible para un aprendizaje significativamente cultural, no es demasiado tarde para recordar de que la lengua no es más que una manifestación cultural como la danza, la música, la literatura y tantas otras formas de expresión de un pueblo. Por lo tanto, lo que sugiero aquí es que el profesor se sensibilice a utilizar los géneros literarios en sus clases de ELE creyendo que la literatura – expresión real – puede reunir en un mismo ambiente aspectos culturales como valores, creencias, usos lingüísticos y puede propiciar entretenimiento, reflexiones, crecimiento personal.

Conocer un poco de la literatura producida en lengua española por los más distintos escritores en los más distintos géneros literarios posibilitará a los aprendices una aproximación a una de las expresiones culturales de una civilización, además de ampliar las destrezas lingüísticas. Pero los profesores no pueden perder de vista el carácter placentero de la literatura. Por lo tanto, cuando el profesor decide trabajar un texto literario en sus clases debe considerar algunos tópicos que van a orientar la elección del texto.

1. Edad, intereses, objetivos y nivel lingüístico de los alumnos

Así como hay una gradación para la enseñanza de los contenidos lingüísticos, igualmente tiene que respetarse una gradación para el trabajo con géneros literarios. Algunos textos pueden ser demasiado densos por presentar un hilo filosófico o sociológico complejo para lectores de poca edad.

Otro aspecto a ser considerado es el interés temático de los lectores. Para muchos, las novelas policíacas y la ficción científica son especialmente apelativas. Un breve sondeo junto a los aprendices en el comienzo de las clases servirá como guía para elegir los temas y consecuentemente, los géneros y autores. Introducir textos literarios para tal público podrá servir como entretenimiento o como ejemplos de lenguaje auténtico.

2. Niveles lingüístico y estilístico de los textos.

En la elección de textos también se debe observar la construcción de la tela de ideas, conceptos, creencias que componen la unidad textual bien como la acuidad y uso de estructuras lingüístico-discursivas que no sean extremadamente elaboradas ni tampoco cerradas, que lleven al lector a un grado de dificultad mayor del que él pueda lograr llegar. De este modo, el profesor evitará que los alumnos tengan que ‘luchar’ con el texto para suplantar dificultades de léxico o sintaxis, considerando que son lectores en una lengua extranjera, los textos elegidos deben estar al alcance de los aprendices. En los niveles inicial algunos cuidados deben ser tomados con el propósito de evitar algunos problemas como:

- ✓ un vocabulario que sea arcaico.

Ej. “Pues sepa vuestra merced” (Lazarillo de Tormes)

- ✓ expresiones o modismos que no estén más en uso.

Ej. “...agrega que el tal gabacho...”(ROSALES 1971:12)

- ✓ términos muy especializados o muy técnicos.

Ej. “- Algún pobre infeliz tratando de sacarle algún sonido-ha dicho-. Era uno de los peores saxos que he tenido nunca; [...] pero Rodríguez es capaz de echar a perder un Stradivarius con solamente afinarlo.” (CORTÁZAR 1996:7/8)

- ✓ - estructuras muy largas y términos muy regionales.

Ej. “Fue allí, en consecuencia, donde, ante la inminencia del peligro y presidido por la víbora de cascabel, se reunió el Congreso de las Víboras. Estaban allí fuera de Lanceolada y Terrífica[...]estaba Atroz, de nombre suficientemente fatídico; y por último, Urutú Dorado, la yararacusú, disimulando discretamente en el fondo de la caverna sus ciento setenta centímetros de terciopelo negro cruzado oblicuamente por bandas de oro”. (QUIROGA 1994:9/10)

- ✓ - estilo rebuscado, elaborado.

Ej. “Notoria cosa es que las Escrituras que llamamos Sagradas las inspiró Dios a los Profetas, que las escribieron para que nos fuesen en los trabajos de esta vida consuelo, y en las tinieblas y errores de ella clara y fiel luz, [...]” (De LEÓN p.12)

Por otro lado, textos que presentan frases hechas, argot, lenguaje cotidiano, con la orientación del profesor pueden generar ciertos tipos de investigación en clase, para grupos de nivel intermedio.

Ej. “Carlos se sonreía levemente, echando perezosas bocanadas de humo.(...)”

Carlos- repetí-.” (GAITE 1995:25)

Juzgar el estilo de un autor puede ser una tarea difícil para profesores que no han estudiado teoría de la literatura o que no tengan una considerable carga de lectura, o sea es necesario que el profesor tenga un sólido background para manejar tal cuestión. El profesor debe buscar datos sobre los autores, sus obras, sus estilos, detalles de obras maestras, entre tantas otras cosas. Lo más importante es que el profesor se acuerde de que no está impartiendo clases para expertos en literatura sino para alumnos de ELE que deben buscar en los géneros literarios, posibles normas lingüísticas, conductas sociales de una cultura objeto.

La sugerencia, pesados los aspectos mencionados hasta aquí, es de planear una progresión entre los textos a ser leídos por un grupo de alumnos; una especie de lecturas graduadas, que ya pueden ser encontradas en el mercado y que muchas ya traen propuestas de ejercicios. De esta manera a los alumnos se les daría a conocer un poco de la literatura producida en lengua española y poco a poco se va aumentando el grado de dificultad de acuerdo con el progreso lingüístico de los alumnos hasta que estén aptos a leer una obra completa. La falta de comprensión de determinadas convenciones sociales, por ejemplo, o ideas religiosas, políticas y hasta la falta de conocimiento histórico-geográfico puede que sea un problema, por eso el profesor debe planear cuidadosamente sus clases. La gradación de los textos para uso en la clase de ELE puede darse primeramente a través de textos no literarios y poco a poco el profesor introduce textos literarios cortos, la poesía se presta muy bien para tal finalidad seguido de fábulas, cuentos hasta llegar a textos más extensos como las novelas, por ejemplo. Los textos dramáticos pueden ser utilizados en ejercicios de ‘role-play’, aplicándose técnicas como la simulación, la improvisación. A partir del texto original lo alumnos creen el ambiente, la caracterización, el escenario; ese tipo de práctica aporta fluencia, autonomía entre otros aspectos.

Algunas fichas de estudio dirigido también pueden ser un buen recurso antes de iniciar un texto literario. Fichas glosario que contengan expresiones, frases hechas; fichas sumario que traigan informaciones generales a cerca de los personajes, del enredo; fichas históricas y sociales que ubiquen a los alumnos lectores en hechos históricos, condiciones sociales. Existe en el mercado filmes que fueron producidos desde un texto literario, entonces, en caso de que sea posible presentárselos antes, eso también serviría de sustento a la lectura programada por el profesor.

3. Abordaje del texto

Considerados estos aspectos el profesor empieza el abordaje del texto-contenido, personajes, estructura, propósito y lenguaje figurativo.

Cuando el profesor focaliza el contenido del texto, puede llamar la atención de los alumnos al tema de la historia, sea poema, obra de teatro, o a la forma como este fue compuesto. Se sabe que forma y contenido son inseparables, entretanto, el profesor puede priorizar uno de ellos. Tomando en cuenta que aquí tratamos con estudiantes de ELE, sugiero al profesor el estudio del tema, visto que tal vez sea muy especializado el estudio de la forma. Así, en los primeros niveles podríamos leer textos cuyo tema sea familiar a los lectores. En un tratado, diría, socio-cultural, el chileno Pablo Huneus en *La Cultura Huachaca* (2006) muestra la influencia de la televisión en la sociedad actual, relacionando el invento a la moral, la política, la delincuencia, a los cambios en el campo y en la ciudad. Este es un tema que todos conocemos, unos con una visión más crítica que otros y que seguramente daría para ser explorado durante muchas clases antes de que los alumnos lean el libro. El profesor puede crear cuestionario, por ejemplo, en el cual constarían preguntas sobre la programación cultural, el noticiero de la televisión brasileña; después puede debatir, crear una lista de semejanzas y diferencias entre las respuestas, ver un programa de la televisión brasileña para entonces ser presentado al libro de Huneus. Estas actividades de pre-lectura, introducen al lector al contenido del texto, crean una expectativa, llevan al lector a producir inferencias, predicciones, autoriza al lector a soñar, a divagar. Leer un contenido literario presupone, además del conocimiento a ser adquirido, sentir sensaciones de placer, satisfacción, entretenimiento. Reír de o llorar por la trayectoria del los personajes en *Don Quijote* hace bien para el alma. Reflexionamos sobre nosotros, nuestras locuras, nuestros sueños. La voz, los trazos de personalidad, las relaciones internas son algunos elementos que marcan a un personaje. El profesor puede guiar a los alumnos a la construcción, a la caracterización de los personajes. Quiénes serán el villano, el héroe, que trama los une, que tono de voz tienen, será grave, dulce, persuasivo, sus deseos, como se comportan. Que palabras o expresiones caracterizan cada personaje. Una técnica que el profesor podría usar es la de la composición, o sea, con revistas, pegamento, tijeras, los alumnos van literalmente componiendo en papel, físicamente los personajes.

También es importante informar a los alumnos sobre la estructura del texto. Dependiendo del género literario elegido por el profesor la estructura del texto cambia, si es un poema tendremos en su organización, estrofas unidas por ritmo, sintaxis propia, visualmente reconocido por su composición estética, aunque la poesía contemporánea haya introducido una estructura un poco distinta. Por otro lado, la estructura de un romance sigue en general, una secuencia de eventos, presenta personajes, la historia está organizada por capítulos y podemos decir que hay comienzo, medio y fin de una narrativa o descripción.

Ya la obra de teatro, quizá sea más fácil de ser identificada por los alumnos por su esqueleto estar constituido por la intercalación de actos y escenas, que son desarrolladas hasta un clímax (escena central), seguido por el cierre o desenlace. El uso de obras de teatro y de técnicas dramáticas en la clase de ELE es extremadamente provechoso, por distintas razones, entre ellas la de fomentar el progreso social, intelectual y lingüístico a través de la imaginación, del lenguaje significativo y del perfeccionamiento de la fluencia.

Aunque el contenido, los personajes, la estructura de los más distintos géneros literarios puedan caracterizar específicamente un poema, un romance o una obra de teatro dos cosas sustentan la existencia de los géneros literarios, el propósito que subyace una historia y el uso del lenguaje figurativo. Aquí, el profesor puede analizar junto con sus alumnos, el vocabulario elegido por el autor, el valor abstracto de algunos vocablos, repeticiones lexicales, diferencias entre lenguaje escrito y hablado, los enlaces lógicos entre sentencias y muchos otros elementos, a manejar los textos literarios. Creo

que los géneros literarios son fuentes de educación para que los aprendices de ELE comprendan la cultura objeto y se aproximen a ella. El proceso comunicativo de una obra literaria es complejo y se puede decir condicionado al autor, al contenido y al lector. En el caso de obras literarias usadas en la clase de ELE otro factor condicionante es el profesor, que a su manera puede provocar la aproximación o el distanciamiento de los alumnos de la literatura.

Por lo tanto, usar géneros literarios en la clase de ELE es una ecuación de diferentes registros lingüísticos, elementos sociales, actos del habla coloquiales y formales que resultan en un enriquecimiento de vida, una vez que diferentes culturas ‘crean’ diferentes realidades y la interacción entre ellas ‘crea’ diálogo. Entonces, después de levantar todas las cuestiones hasta aquí expuestas, invito a los profesores de ELE a adentrarse, sin miedo, en el mundo de la literatura.

REFERENCIAS

- CORTÁZAR, Julio. *El perseguidor*. Alianza. Madrid, 1996.
CRANMER, David y LAROY, Clement. *Musical Openings*. Longman. Essex, 1992.
DE LEÓN, Fray Luis. *De los nombres de Cristo*. PML. 1994.
GAITE, Carmen Martín. *El balneario*. Alianza. Madrid, 1995.
GALEANO, Eduardo. *Mujeres*. Alianza. Madrid, 1995.
HUNEEUS, Pablo. *La Cultura huachaca*. Nueva generación. Santiago de Chile, 2006.
LOBATO, Jesús Sánchez et alli. *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid. 2002
LORCA, Federico García. *Obra poética completa*. Bilíngüe. UnB. Brasília, 1996.
MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Companhia das Letras, 1997.
MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. Brasiliense. São Paulo, 1994.
PAZ, Marcela. *Papelucho*. Sudamericana. Santiago de Chile, 2003.
PAZ, Otavio. < www.los-poetas.com/h/paz1.htm >
QUIROGA, Horacio. *Anaconda*. Alianza. Madrid, 1994.
ROSALES, Vicente Perez. *Diario de un viaje a California*. Francisco de Aguirre. Buenos Aires, 1971.
RULFO, Juan. *Relatos*. Alianza. Madrid, 1994.
SILVA, Victor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. Almedina. Coimbra, 1983.
SZMULEWICZ, Efraín. *Vicente Huidobro*. Rumbos. Santiago de Chile, 1998.

4.4 - A SOCIEDADE METONIMIZADA NO ESPAÇO DO ROMANCE NADA DE CARMEN LAFORET

Ana Paula de Souza – UNEMAT/SEDUC

Uma renovação de estética narrativa, surgiu, na Espanha do século XX, após a conturbada crise política que levou esse país à deflagração de um dos mais violentos episódios da humanidade, denominado Guerra Civil Espanhola, sob o poder repressivo da ditadura franquista.

Intitulada, por críticos e estudiosos espanhóis, como *Narrativa de pós-guerra civil*, essa literatura exprime: o sentimento espanhol de derrota, a frustração dos ideais políticos e a angústia da falta de horizontes e perspectivas.

A estética do *tremendismo*, que narra ambientes e ações de forma exacerbada, grotesca e com fortes tons de violência, é, primeiramente, empregada no romance precursor dessa renovação narrativa – *La familia de Pascual Duarte* (1942) de Camilo José Cela. Seguindo pelo mesmo viés, a jovem escritora Carmen Laforet, obtém o *Premio Nadal* ao entregar ao público o romance *Nada*.

A narrativa de título curioso revela uma história semelhante à trajetória de vida da própria autora: Andrea, uma jovem órfã de apenas dezoito anos de idade, que desembarca na cidade de Barcelona para cursar Letras e Filosofia. Na cidade “adorada em sus sueños por desconocida” (LAFORET, 2003, p. 13), a protagonista- narradora vai viver com a família materna em uma casa localizada na região central da capital catalã. A residência, assim como tantos outros edifícios das principais urbes espanholas, sobrevive ao rastro de destruição provocado pela guerra, embora mantenha registradas, em suas paredes, as marcas da violência. Ao adentrar este espaço irreconhecível pela sua memória infantil, Andrea descobre que não é apenas o edifício que se encontra entre escombros. Estão também destroçadas a dignidade e a esperança de seus familiares. Como forma de compensação para a frustração latente no interior da casa da família, a personagem se sente reconfortada nos diversos ambientes da cidade de Barcelona, sobretudo na universidade, lugar onde estabelece relações de amizade e onde se permite experimentar a liberdade que sua alma juvenil anseia.

Tendo em vista a relevância com que a autora caracteriza a ambiência romanesca e a evidente oposição estabelecida entre os espaços interno e externo, propusemos desenvolver este tema em uma dissertação, da qual nasce este artigo: um estudo do ambiente no romance *Nada*. A finalidade foi ressaltar a riqueza com que esse aspecto estrutural está configurado na obra, procurando abstrair dessa análise as possíveis relações que o espaço ficcional mantém com a realidade social que o contextualiza.

Conforme a revisão crítica realizada neste estudo, reafirmamos a importância da obra estudada e de sua autora para o panorama da narrativa espanhola produzida nos primeiros anos da década de 1940, imediatamente após o desfecho do violento conflito civil que devastou o país.

Embora desprovido de qualquer comprometimento político e de críticas pungentes em relação ao regime instaurado com a vitória *nacionalista*, o romance possui um manifesto caráter denunciativo que se materializa nas características de sua estrutura narrativa, como por exemplo, no tom testemunhal atribuído à narradora, que se abstém de seu protagonismo em favor de evidenciar a violência constatada no seu entorno sócio-histórico. Ao fazer isso, Andrea revela, de maneira sutil, os fatos da guerra e do pós-guerra na perspectiva de quem sofria suas conseqüências na vivência cotidiana.

A paulatina exposição a essa agressividade silenciosa e consentida, redundando em outro aspecto da composição romanesca: a configuração dos personagens que, em *Nada*, são seres psicologicamente instáveis, infelizes vítimas de um sistema castrador que os encaminha a um sentimento de culpabilidade e responsabilidade pelas próprias frustrações e falta de perspectivas.

O discurso narrativo, por vezes demasiado obscuro, abafado e escasso de diálogos, é mais um elemento constitutivo que reflete a estagnação da sociedade.

O enredo fragmentado e organizado por meio de relatos de ações corriqueiras, vulgares e irrelevantes, tem sua monotonia interrompida apenas pelas violentas e injustificáveis desavenças domésticas ocorridas entre os familiares de Andrea.

Os motivos para esses desentendimentos acontecem pelas mais diversas razões: quer seja pela repressão de Juan ao falso moralismo da irmã Angustias que se coloca, por sua vez, em posição de superioridade em relação aos demais familiares; quer seja pelos ressentimentos mal resolvidos, no passado, entre os irmãos que se acumulam e transbordam em intensas discussões; quer seja ainda pela frustração de Juan como chefe de família desempregado e humilhado, que descarrega seu amargor numa violenta relação conjugal com a esposa Gloria.

O tempo do romance é um elemento estrutural de difícil delimitação, devido à insuficiência de referências e marcos temporais, o que indica certa relação com o tempo histórico que o contextualiza, pois transcorre numa lentidão constante e alienante, própria da sociedade espanhola da época.

Entre os diversos elementos da ficção como o foco narrativo, as personagens, o discurso e o tempo, foi ao espaço que dedicamos uma análise mais detalhada e aprofundada, buscando verificar em que medida a autora o escreveu dando conta de exprimir as tensões de uma sociedade em conflito.

Dois ambientes se tornaram, na perspectiva da nossa análise, símbolos alegóricos recorrentes: *a casa da Rua Aribau* e *a cidade de Barcelona*, subdividida em relatos dos seus mais diversos lugares.

Por meio do olhar perspicaz e detalhista da narradora, que construía autênticas imagens *expressionistas* e *impressionistas* para as descrições dos ambientes por meio de personificações, metáforas e sinestésias sonoras, táteis, visuais, olfativas e até mesmo gustativas, esses espaços foram se configurando e revelando sua funcionalidade interpretativa no corpo do texto literário.

O primeiro dos ambientes oferecidos pela descrição da narradora não era um espaço real; era um lugar imaginado, era a idealização positiva que a protagonista alimentava em sua memória infantil do que seria morar na cidade de Barcelona, e o que isso significaria para ela - uma promessa de prosperidade (LAFORET, 2003, p. 13):

El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes, tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis ensueños por desconocida.

Entretanto, a positividade acalentada na instância onírica começou a se desfazer no momento em que Andrea reviu a casa da família. Os escombros mostravam as marcas deixadas com o passar do tempo, o empobrecimento da família e a completa desgraça vivida durante e após a guerra civil (LAFORET, 2003, p. 15):

Luego me pareció todo una pesadilla.

Lo que estaba delante de mí era un recibidor alumbrado por la única y débil bombilla que quedaba sujeta a uno de los brazos de la lámpara, magnífica y sucia de telarañas, que colgaba del techo. Un fondo oscuro de muebles colocados unos sobre otros como en las mudanzas. (...) Quise pensar que me había equivocado de piso, (...).

A residência, no marco do presente narrativo, é exatamente oposta à imagem que a protagonista preservara em suas recordações infantis. O crescimento da cidade de

Barcelona, o transcurso do tempo, a morte do patriarca e o conseqüente empobrecimento da família provocado pela guerra, transformaram um espaço outrora aprazível e aconchegante, num ambiente em ruína no qual predominavam a escuridão, a sujeira, a desordem, o desconforto e um ar fétido e sufocante.

Esses elementos materiais da composição do espaço narrativo do interior da casa da Rua Aribau, permitem-nos estabelecer relações com o comportamento desequilibrado dos seres que habitam a residência, entre os quais impera a escassez de afeto e compreensão e abundam o egoísmo, a indiferença, a humilhação e o preconceito. Essa infelicidade coletiva que, se traduz nos absurdos desentendimentos entre os familiares de Andrea, na perspectiva das micro-relações humanas, encontra no interior da residência um espaço específico: o ambiente da sala de jantar, lugar no qual a falta do alimento culmina na falta de respeito à dignidade humana.

O desequilíbrio de cada personagem, suas culpas, frustrações e dores estão representados em cada ambiente que corresponde à sua individualidade, como se o espaço exterior fosse um retrato fiel ao interior de cada alma humana subjugada ao purgatório que a residência representa. Embora não possamos afirmar que o ambiente é quem determina as atitudes dos seres ficcionais, consideramos que sua organização descritiva é consoante ao perfil, ao comportamento e ao destino de cada personagem. Andrea, por exemplo, é fadada à indiferença, por isso é excluída daquele mundo ao não ter o direito de possuir, no interior da residência, um lugar especificamente seu. Nessa narrativa, na qual a configuração do espaço é tão relevante, compreendemos melhor os personagens pela análise descritiva dos espaços que ocupam do que pela própria definição individual de cada um.

Desse modo, percebemos que, na materialidade descritiva do espaço interior da residência da grotesca família de Andrea, está recriada, por meio de um processo metonímico, a própria sociedade espanhola de pós-guerra, refletindo naquele microcosmo doméstico a pobreza, a repressão das liberdades, o cerceamento político e a miséria espiritual de pessoas criadas para a economia da energia vital e afetiva. O peso negativo da imagem da casa permite-nos aproximá-la do conceito de *Mundo demoníaco* de Frye (1991, p. 195):

Opuesta al simbolismo apocalíptico está la presentación del mundo que el deseo rechaza totalmente; el mundo de la pesadilla y del chivo expiatorio, del cautiverio, del dolor y de la confusión; el mundo tal como es antes de que la imaginación humana comience a trabajarlo y antes de que alguna imagen del deseo humano, tal como la ciudad o el jardín, se haya establecido sólidamente; mundo también del trabajo pervertido o inútil, de ruinas y catacumbas, instrumentos de tortura y monumentos de insensatez.

Na segunda parte do estudo, na qual estudamos as descrições dos ambientes externos que compõem o espaço urbano de Barcelona, constatamos que a oposição entre os pólos negativo e positivo sugerida, à princípio, pela alegoria dos símbolos da *casa* e da *cidade*, é um eixo contrastável que não se sustenta ao longo de toda a estrutura narrativa.

Andrea depositara esperanças de uma vida mais intensa e significativa na cidade que lhe é apresentada, primeiramente, por meio do olhar limitador de Angustias. Esta é quem restringe o direito da sobrinha de experimentar a cidade da forma livre, como ela planejava. Esse aprisionamento imposto pela tia simboliza a repressão sofrida por uma população dominada por um discurso de subserviência e de condenação ao desperdício, tanto financeiro como emotivo. Somente quando Angustias teve sua

credibilidade moral afetada pela descoberta do seu adultério, foi que Andrea se fez verdadeiramente livre para conhecer e viver Barcelona na amplitude daquilo que tinha para oferecer.

Por meio dos trajetos executados e descritos pela narradora, o leitor de *Nada* é apresentado a uma cartografia da cidade, delineada por tons positivos advindos da contemplação das paisagens naturais e arquitetônicas. Se, no ambiente interno da casa da Rua Aribau, a caracterização dos personagens é apreendida a partir da análise dos espaços que os mesmos ocupam, na exterioridade da cidade, o tempo, outro elemento da estrutura do romance, tem suas transições marcadas nas modificações observadas na ambiência. Justamente com a transição temporal entre a primavera e o verão, transformaram-se as significações positivas que o espaço urbano de Barcelona oferecia à protagonista que, a partir de então, é submetida a uma série de frustrações.

A mágoa, para com a amiga Ena e para com o universo masculino, representados por meio dos personagens Gerardo e Pons, tem como cúmplice a cidade, único espaço a testemunhar as decepções da narradora que reflete em suas descrições, a negatividade de suas desilusões íntimas. Gradativamente, o olhar ingênuo de Andrea sobre a cidade, na qual via apenas beleza e lirismo, começava a ganhar perspicácia para enxergar também as mazelas de uma grande metrópole que, como poucas outras, sentia o desgaste da destruição e da dificuldade da reconstrução naquele pós-guerra. A decepção da protagonista com o espaço urbano da cidade se completa na noite em que ela conhece de fato a parte que concentra o que havia de pior na capital catalã: o *Barrio Chino* (LAFORET, 2003, p. 162-3):

“El brillo del diablo”, de que me había hablado Angustias, aparecía empobrecido y chillón, en una gran abundancia de carteles con retratos de bailarinas y bailarores. Parecían las puertas de los cabarets con atracciones, barracas de feria. La música aturdía en las oleadas agrias, saliendo de todas partes, mezclándose y desarmonizando. (...) La gente, en verdad, era grotesca: un hombre pasó a mi lado con los ojos cargados de rímel bajo un sombrero ancho. Sus mejillas estaban sonrosadas. Todo el mundo me parecía disfrazado con mal gusto y me rozaba el ruido y el olor a vino. (...). Todo aquello no era más que un marco de pesadilla, irreal como todo lo externo a mi persecución.

Ignorada, incompreendida e subestimada pela mediocridade dos parentes, humilhada e diminuída pelas superficiais amizades de condição social superior, Andrea se absteve de viver o belo que a cidade lhe oferecera inicialmente. Restringiu-se a percorrer as degradadas periferias barcelonesas, como se aquele entorno fosse o único lugar capaz de materializar sua infelicidade, até o momento em que ela descobre que, para se dar o direito de viver uma existência minimamente digna, tem que deixar o lugar que outrora fora a idealização perfeita do seu futuro.

Mais do que símbolos metonímicos do sofrimento cotidiano da sociedade espanhola de pós-guerra, os ambientes ficcionais do romance *Nada* pontuam, por meio da trajetória individual de Andrea, uma adolescente que atravessa o doloroso processo de transição para a vida adulta, a decepção coletiva de um povo que, com o fracasso de suas ideologias políticas, transformara o país num labirinto de onde não era possível descortinar nenhuma saída.

O espaço familiar decadente mostra o ambiente asfixiante de uma nação destruída em sua essência humana. A necessidade em relatar aquilo que parecia não encontrar na linguagem uma forma expressiva, resulta num exercício de resistência (no

dizer de Alfredo Bosi), que, quando exercido dentro de um panorama de violenta repressão, torna-se um ato de coragem, o que nos ajuda a determinar o valor dessa obra.

Com *Nada* e Laforet, surge e ganha corpo a consciência social e política de todo um universo literário feminino, capaz de testemunhar a existência traumática do pós-guerra. O romance é, em fim, uma referência figurada a uma parte da história da sociedade, da política e das relações humanas de um estado, no qual, a opressão era o elemento motriz de sua manutenção. Nessa narrativa, a autora institui um vínculo entre texto literário e contexto social, o que podemos evidenciar por meio do estudo de um dos elementos estilísticos internos à composição romanesca: o espaço.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. (1957) *A poética do espaço*. (Trad. Antonio de Pádua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BLANCO AGUINAGA, Carlos; RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio; M. ZAVALA, Iris. *Historia social de la literatura española*. Madrid: Castalia, 1987.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. (Trad.: Ephraim Ferreira Alves.) Petrópolis: Vozes, 1996.
- FRYE, Northrop. (1957) *Anatomía de la crítica*. Caracas, Venezuela: Monte Avila Editores, 1991.
- LAFORET, Carmen. (1945) *Nada*. Barcelona: Destino, 2003.
- MARTÍN GAITE, Carmen. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel. *Historia de España*. Barcelona: Labor, 1992.

4.5 - LA DIFERENCIA Y LA REPETICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA FEMENINA EN LA NARRATIVA DE MUJERES HISPANOAMERICANAS

Ester Abreu Vieira de Oliveira / APEES–CESV-UFES

El discurso femenino hispanoamericano contemporáneo apunta características y comportamientos de la mujer hechos por criterios femeninos – y no por los que eran hechos por criterios masculinos – y, además, trata de temas, cimentados en el realismo y en la fidelidad a la condición humana como: la sexualidad, la exuberancia vital, la estructura del poder de la familia, la espontaneidad, la continuidad, la fantasía, lo cotidiano, lo despotismo y lo intranscendente. Así, se plantea analizar, en el cosmos literario, la diversidad & unidad, la continuidad & las diferencias existentes en la representación del mundo interior de la mujer y su alteridad, representadas en las novelas de Rima Valbona, *Las sombras que perseguimos*; de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*; de Alicia Yáñez, *Bruna, soroche y los tíos* y de Isabel Allende, *Del amor y de sombra*.

En la segunda parte del siglo XX, alrededor de la década de 60, la novela hispanoamericana, pasó por un periodo de transformación, durante la cumbre del movimiento *Boom*¹⁶. En los años 70, hubo un Posboom, volvió la novela a la tradición de la literatura hispanoamericana, en la que lo estético se subordina a lo ético y hubo la utilización de una variedad de géneros y temas. Al texto narrativo se incorporan la parodia, la poesía y la prosa (SHAW, 1999, *passim*). Se da énfasis al compromiso político y social y al ambiente urbano. Se introducen giros sintácticos o modismos latinoamericanos, el melodrama, el maniqueísmo y otras extrañezas, retiradas, lo más frecuentemente, de la vieja arca discursiva. En ese periodo, en que se destacaron muchos escritores varones¹⁷, se da la entrada a un grupo de escritoras que ofrece nuevos caminos para la ficción y apunta características y comportamientos de la mujer. El paso hacia ese cambio fue la liberación del modo de existencia, la comprensión de la vida cotidiana en la que estuvo atrapada y condenada al silencio. Su discurso sufrió cambio. Hubo una oscilación de algunos aspectos estéticos de la narrativa y representaciones de cambios políticos o sociales como se observa en las obras de Isabel Allende: *Casa de los espíritus*, *Eva Luna* y *De amor y de sombra*. Así, si en el pasado los discursos femeninos, escasos en cantidad y género, se alejaban de las denuncias a las injusticias sociales, ahora se muestran deseosos de cambiar el plan de la cultura dominante. Para ejemplificar lo dicho, empezaremos a señalar el arte de escribir de las mujeres por **Laura Esquivel**, mexicana, que inició la carrera como profesora y escribió obras de teatro infantil, guiones y novelas. En su novela *Como agua para chocolate*, traducida en 35 idiomas, combina lo sobrenatural con lo mundano y mezcla lo folletín con recetas para cocinar y hace de la cocina el hilo conductor de la narrativa. Da importancia a la cocina como pieza más importante de la casa y lugar donde nace el personaje principal, Tita; eleva ese lugar a fuente de conocimiento e inminencia de gustos y deseos y revaloriza el texto de recetas, considerado exclusivo de las mujeres.

El relato, contado por la hija de Esperanza y Alex, a través de la explicación de las recetas de cocina de un libro que Tita, su tía abuela, comenzó a escribir y que ellos encontraron en las cenizas del Rancho, provocadas por un violento acto de amor entre Pedro y Tita, pasa durante un periodo de la revolución mexicana, en el siglo XX. Los hechos se ubican en el Pueblo Piedras Negras, en el límite de México con Estados Unidos, siendo la mayoría en el Rancho de los De la Garza.

La técnica de hallar un texto y reescribirlo es antigua pero Esquivel lo renueva con la disolución de género, mezclando textos descriptivos de recetas a una historia de amor entre Tita y Pedro. El título *Como agua para chocolate*, cuyo sintagma significa “estar el chocolate en pleno punto de ebullición”, es la metáfora de la indignación y rabia de Tita por varios motivos. Ésta, una joven de 15 años, era la menor de mamá Elena, criada por la cocinera Nacha. Sensible, romántica, sufrida, inocente, verdadera y de carácter independiente, si bien que sometida a las austeras costumbres familiares como la de permanecer soltera y casta para cuidar a su madre, prisionera de las represiones ideológicas, busca la libertad, intentando cambiar las leyes represivas que le impusieron y soportando los abusos de la autoritaria madre. Se enamora de Pedro Muzquiz. Pero, como su madre no permite que se case, obedeciendo a la tradición familiar, el joven enamorado se casa con la hermana mayor, Rosaura, sin amarla, para estar más cerca de su amada Tita. (p.20). Aunque sólo meses después de casado se

¹⁶ En este período se destacaron escritores varones como: Rulfo, García Márquez, Vargas Llosa, Sábato, Carpentier, entre otros.

¹⁷ Cortazar, Abel Posse, Puig, Carlos Fuentes y otros más.

consumiesen las bodas, Tita jamás comprendió si fue cierto que Pedro se casase con su hermana para estar cerca de ella. Por eso esas bodas le fueron motivo de gran tristeza y repulsión, de una manera tal que al confeccionar el pastel de bodas le transfiere sus sentimientos a los presentes de la ceremonia que se volvieron embrujados por la sensación de tristeza. En otra situación hubo un contagio colectivo de las sensaciones de Tita, cuando Pedro le ofrece un ramo de rosas y ella cocina un platillo con los pétalos de esas rosas. Los dos sienten un amor intenso. Pedro, aunque pasen 22 años, la quiere igual a la primera vez en que habían bailado (p.203). Lamentablemente, cuando se decide casar con Tita (p. 204), muere en el momento de la consumación y en medio del intenso placer. Tita tiene un amor generoso y valiente que desborda y se transfiere a los demás. Por eso se rebela contra la opresión de la madre (p.171), mientras Pedro, nunca tomó valor suficiente para llevar una firme decisión y tampoco se atrevió a huir con ella, ni a clamar su amor, excepto cuando, borracho (p.171), cantó bajo la ventana una canción de amor, lo demás, un poco rústicamente, sólo con simulación y ataques de celos contenidos (p.199) demostraba su amor. Pero el de Tita es tan fuerte que, con la muerte de Pedro, percibió que con él moría toda “posibilidad de volver a encender su fuego interior”, se incendia abrazada al cadáver de Pedro. (p. 211-212).

A seguir hablaremos de **Rima Vallbona**, costarricense, en cuya obra se incluyen artículos, ensayos, cuentos y novelas. Publicó *Las sombras que perseguimos* en 1983, en donde expone una conciencia femenina, en busca de su identidad. Pero, más que todo hace un alarde a la situación de la mujer, denunciando su papel sumiso al marido, papel que a todo lo largo de la historia de la sociedad patriarcal le ha sido atribuido. Además, en la obra, se explora el ejercicio literario, la escritura, la relación entre el lector y el escritor. El acto de la escritura la hace un ejemplo de la narrativa hispanoamericana contemporánea. Eso se realiza por medio de dos vidas actuantes y del personaje/narrador y se expone por un sistema de filtros en la recepción del narrador/lector y de nosotros lectores “reales”, como una especie de espejo.

Cristina Osorio de Villalobo, el personaje, sirve a Rima para denunciar la opresión femenina, dentro de un sistema que aliena la personalidad y mutila la libertad necesaria para el desarrollo de la personalidad de la mujer, sujeta por el machismo y por una sexualidad enfermiza que castra el amor. Ella representa la frustración femenina, cuyo eje rector parece ser la tomada de consciencia de un marginal papel existencial y pasivo, frente a un “erotismo pecador” del varón, revelador de la represión sexual. Se observa en la mujer los impulsos masoquistas favorecidos por la agresión reprimida, mientras en el hombre, que busca en la mujer el objeto de su deseo, se siente el dominio de la violencia sobre la razón, revelando con ello un universo sádico.

La autora, por medio de un narrador/escritor y dos personajes/escritores nos entrega un texto estético. Por medio de sus personajes, va esforzándose por mostrar un aspecto desconocido de la existencia, por las dudas que nos persiguen y por la relación entre el texto (literario) y el mundo que pone en evidencia (el ficticio), funde el mundo ficcional y el real en una situación binaria, con el artificio de la técnica autobiográfica. En el recurso del texto dejado escrito por otro, la autora enseña el mundo “real” del narrador y participa de la formación de los mundos ficcionales, que proporcionan el modelo de su escritura. El tono de memoria también nos ofrece Cristina con unos papeles con sus apuntes, pensamientos, insatisfacciones, temores y resolución, encontrados por su hermana Josefa dos semanas después de haber pasado a la mejor vida. (VALLBONA, 1986, 165) De esa forma, en el juego narrativo de un discurso íntimo, la obra va a brindarnos dos narrativas de evocación una la de Cristina y otra la de Pedro Almirante. Dos escritura o (re) escritura de dos seres solitarios que pugnan por

lograr la compañía de otros **yo** y de un mundo que tan sólo consiguen lograr creando uno dentro de sí y expresándose por medio de la escritura.

La siguiente escritora es **Alicia Yáñez Cossio** (Quito, 1928), educadora, pedagoga, poetisa, narradora y periodista. Ella crea personajes femeninos que buscan su identidad y enfrentan las convenciones sociales, religiosas y morales de la sociedad en la que viven. En 1973, ganó el Premio Nacional de Novela con *Bruna, soroche y los tíos*, bajo un pseudónimo masculino, y se consagra por sus preocupaciones acerca de la deshumanización de la sociedad contemporánea. Por medio de la ironía y el humor, dibuja un personaje, mujer, luchando por zafarse de los prejuicios destructivos social y familiar. Ubicada en un entorno social y familiar dominado por el pasivismo y por valores morales caducos propios de lo tradicional ecuatoriano, Bruna lucha por libertarse de los varios prejuicios, que la quieren ahogar y destruirla, y escapa de la ciudad.

Alicia Yáñez, con elementos narrativos, muy cerca del *Boom*, en esa obra, construye un mundo utilizando las técnicas de la ironía, el humor, el realismo mágico y el empleo de un lenguaje claro y directo, intentando romper con una sociedad injusta, anulada en anacrónicas tradiciones, dominada por el hombre. La protagonista, opta por el silencio, por la imposibilidad de “explicar lo inexplicable”, lo que le daba “una cierta superioridad sobre la gente, era como si ella estuviera encaramada en una torre y dijera a la humanidad que estaba a sus pies: “Tengo un secreto que sólo yo sé”. (p. 57). Ella sabe que la hipocresía y prejuicios de la ciudad “mantenían su independencia encarcelada” (p 58). Así, buscó conocer la vida en “el secreto de la ciudad dormida” (p. 65) y recordar la casa de los abuelos, donde estaba involucrada su creencia (p. 65). La casa fue construida donde los vientos “cambiaban de dirección, porque aun ellos trataban de librarse de la influencia del soroche” (p. 70). A partir de los recuerdos de Bruna, narrados por un narrador omnisciente, el lector va conociendo ancestrales culturas, los prejuicios, las pasiones acomodadas y la falta de acción de la gente. Esa rememoración proporciona al lector ir para el mundo de la fantasía de Bruna, para un pasado que “hubo de desaparecer con sus casas, sus gentes, sus prejuicios y sus ritos equivocados” (p.68), con tres abuelos “locos de remate” que habitaban en la casa (p 69) y apremiados por el soroche, permanecían sentados “indefinidamente”. De la gente de la ciudad, ancestral, mediocre y antiprogresista, Bruna critica los prejuicios del mestizaje y familiares; la hipocresía religiosa y la ostentación de un apellido ilustre, que venía “a través de las historias tortuosas y degeneradas de un abuelito obispo” (p. 75). Echa ironía contra los títulos nobiliázcicos como una forma de criticar el disgusto por el mestizaje, diciendo que “todos los habitantes de la ciudad tenían un árbol genealógico” que “podían además, darse el lujo de podarlo y regalarlo de tarde en tarde” y agrega chistes de títulos y perjuicios contra el indio, aunque fuera dotado de valor. (p.75). Muestra el narrador que las mujeres que han vivido entre el rezo y la tertulia, con la nueva generación nacida del mestizaje, aculturada, no tenían consciencia de lo que debía valorar o aborrecer. Bruna, temprano, cuestiona el comportamiento familiar y social y las prohibiciones que le tocaba con el estigma de ser mujer, condenada al *ghetto*, a ser el Otro, la exclusa, buscando comprender la vida en lugares, países y culturas diferentes. Al transponer la ciudad, se liberta de los viejos caprichos de una generación caduca que “imponía para seguir dominando y agrandando la órbita personal, sin querer ver sus errores, sin tener la valentía de admitirlos, menos de enmendarlos” (p. 317), tomó conciencia de su papel social y creó su propia filosofía de vida, pasando “a amar lo que la gente de la ciudad había envilecido y a enaltecer lo que hubo calumniado.”

La siguiente escritora, motivo de nuestro estudio es **Isabel Allende**, periodista y escritora chilena, nacida en Lima en el 02 de agosto de 1942, actualmente viviendo en los E. U. De sus obras, señaladas por la dictadura en Chile, después del golpe militar de 1973 que derrumbó Salvador Allende, su primo, presentamos *De amor y de sombra* (1984) que involucra una novela documental que evoca tanto el terror de la vida diaria bajo la sombra de una dictadura como las formas más sutiles de la resistencia. A la vez es una historia llena de una ternura amorosa y del fuego intenso del erotismo. Sobre esto, Isabel Allende, en el prólogo de esa novela, aclara que es “la historia de una mujer y un hombre que se amaron en plenitud, salvándose así de una existencia vulgar”. Pero no es sólo eso lo que la autora cuenta a lo largo de la novela, en donde se entrelazan sexo y política con el idealismo, para dar importancia a los protagonistas, que viven en un ambiente de dictadura. En la obra se presenta la dualidad de clases. Por un lado, la clase burguesa encerrada en sus mansiones, en sus problemas cotidianos, en sus sueños disparatados, conservando sus privilegios; por el otro, frente a los militares prepotentes, un pueblo en la lucha por el pan diario, en la búsqueda de sus desaparecidos, los sacerdotes ayudando a sacar del país a los perseguidos y tratando de dar de comer al mayor número de necesitados. En la novela, hecha tragedia y éxtasis, coraje y sacrificio, amor y odio, muerte y vida, se destacan las persecuciones; sumersiones de ideales de libertad en confronto con las encubiertas mentiras de un buen vivir, impuestas por la política dictatorial; los movimientos de solidaridad y de conspiración contra las injusticias y los abusos del poder militar y las terribles consecuencias que corta la libertad y la propia vida de muchos; los entrecruzamientos de las vidas de campesinos, obreros, militares y burgueses del país y del extranjero, como acontecimientos durante la guerra franquista y sus consecuencias: hambre y enfermedad y la solidaridad humana. Todo sin la ruptura con lo sagrado familiar. Irene, la protagonista, periodista en una revista para mujeres, liberal, progresista y feminista, es burguesa, con buenos sentimientos, pero ingenua, lo que le provocará muchos problemas e incidentes. Su pareja protagonista es Francisco Leal, hijo de exiliados españoles, que sufrieron las consecuencias de la Guerra del 36 y buscaron abrigo en ese país. Es un fotógrafo partidario de la resistencia clandestina. La pareja trabaja para un artículo, pero lo que en un principio era tan sólo un trabajo rutinario se convierte en una arriesgada aventura ya que descubren un crimen provocado por la dictadura: personas asesinadas y enterradas en una tumba colectiva. Irene grabó entrevistas con agentes de la represión y con sus víctimas y sopesó los dos lados, pasando a luchar por los ideales democráticos. La convivencia une a la pareja en un amor intenso. Cometten actividades ilegales y encuentran una tumba clandestina en la que yacen las víctimas de la policía, lo que lleva a Irene al encuentro definitivo y brutal con la realidad, pero halla apoyo en la serenidad de Francisco.

Concluimos que esas novelas hecha por mujeres presentan técnicas narrativas variadas y los personajes femeninos viven los problemas de su ambiente físico, luchan por romper tabúes seculares y huyen del ambiente en donde viven. Lo narrado se desarrolla en un mundo femenino ahistórico, bajo los conceptos de cánones. En el relato, la mujer se proyecta como un individuo con poder de decisión, de elección y de participación. Las cuestiones presentadas pertenecen al mundo hogareño femenino, aunque se cuestiona la posición de la mujer, aparentemente, feliz en sus quehaceres.

La alteridad del YO ocurre por una visión antropológica, filosófica y la mujer se insiere en la alteridad o diferencia. Además se observa que la alteridad de la autoría femenina se vuelve el cimiento de su discurso, pues desea no ser el Otro, el excluido, sino pertenecer al distinguido mundo literario, asumiendo su papel de mujer y no usando un pseudónimo machista como solían hacer algunas escritoras para que sus

obras pudiesen ser leídas. La escritora toma conciencia de su papel social y su discurso problematiza la mujer en su ambiente físico y no a irreales o fabricados. Sus anhelos reflejan la lucha contra la resistencia cultural, para enseñar sus derechos a las nuevas generaciones. Así si los cánones son determinados por el hombre, el punto de partida es una ruptura con este dominio, que la ahoga.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Esquivel, Laura. *Como agua para chocolate*. Novela de entregas mensuales, con recetas, amores y remedios caseros. Barcelona: Mondadori. 1994.
- ALLENDE, Isabel. *De amor y de sombra*. 5. ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2005.
- OLIVEIRA, Ester A. V. de. Diálogo sobre el arte de la composición de la novela *Las sombras que perseguimos*. In: *Hispanismo 2000*. Brasilia: Secretaria General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones/ A. B.H., 2000.
- SHAW, Donald L. *Nueva narrativa hispanoamericana*. Boom. Posboom. Posmodernismo. Madrid: Cátedra, 1999.
- VALLBONA, R. *Las sombras que perseguimos*. 2. ed. San José: Costa Rica, 1986.
- YÁNEZ COSSIO, Alicia. *Bruna, soroche y los tíos*. Quito: Libresa, 1980.

4.6 - BATUQUE (BRUNO DE MENEZES) E MOTIVOS DE SON (NICOLÁS GUILLÉN): LITERATURA COMPARADA NA AMÉRICA LATINA.

Lilian C. B. Pereira - Escola Superior Madre Celeste

Neste trabalho pretendemos, de forma simples, analisar comparativamente aspectos convergentes e divergentes das obras poéticas *Motivos de Son*¹⁸ (1930), do poeta cubano Nicolás Guillén e *Batuque*¹⁹ (1931), do poeta brasileiro (paraense) Bruno de Menezes, aspectos estes de ordem estilístico-conteudista que permitiram aos poetas, praticamente ao mesmo tempo, incorporar a cultura negra à produção modernista de seus países.

Os dois poetas tratam dessa temática (poesia negra) num momento em que o modernismo já se encontra estabelecido e fortalecido, no caso brasileiro, é patente que vários expoentes do estilo já têm seus programas estéticos firmados, de vez que a nova proposta artística se encontrava fundamentalmente definida desde a famosa Semana de Arte Moderna de 1922. No caso específico de Bruno de Menezes, é a primeira vez, na Amazônia, que a temática do negro, enquanto valorização de seus aspectos culturais e étnicos, é recriada na poesia, resultado da consciência e amadurecimento do fazer poético não só do poeta e do modernismo, quanto também de uma exigência social mais ampla, pois há uma incessante necessidade em Bruno, extensiva a Guillén, de buscar uma identidade que o caracterize como membro participante de uma sociedade que, pela herança histórica dos países dos poetas (Cuba e Brasil), excluía a maioria dos negros e de seus descendentes.

¹⁸ GUILLÉN, Nicolás. *Obra Poética*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1995.

¹⁹ MENEZES, Bruno. *Batuque*. – Belém: [s.n.], 2005.

Gostaríamos de enfatizar que não é, fundamentalmente, de interesse desse estudo aprofundar a condição histórica do negro nesses dois países, desejamos citar, tão somente, algumas razões que esclareçam os motivos que os levaram, a partir de um certo momento (1930 e 1931), a valorizar esteticamente relevantes aspectos presentes em suas formações culturais, visto que tanto Bruno de Menezes quanto Nicolás Guillén, reitere-se, são descendentes de negros, do que deriva uma necessidade de falarem não só de si, mas de sua identidade cultural e étnica.

Abordando o caráter e o espírito do artista moderno, assim nos fala Rubens Barbosa de Moraes, citado por Massaud Moisés²⁰ (MOISÉS, 2001, p. 22):

O que importa para o artista moderno é traduzir nossa época e a sua personalidade (...) Nossa época é o *domingo dos séculos*. Toda gente se diverte aos domingos, menos eu que me aborreço. (...) A arte moderna é uma manifestação *natural e necessária*. Os artistas modernos são homens convencidos de que é preciso criar novas formas, porque as que existem já não traduzem mais a vida contemporânea. Bandeirantes do pensamento. (...) As invenções modernas transformaram nossos sentidos. O homem não tem mais cinco sentidos, tem centenas, milhares. A velocidade da vida moderna obriga o artista a realizar depressa o que ele sentiu depressa, antes da *inteligência intervir*. (...) A arte moderna é alegre, canta a alegria de viver, não acredita em “gênero”, mistura a água com o vinho. Ora, nós brasileiros queremos ou água ou vinho, mas água com vinho não. Os modernos bebem *cocktails*. No meio de uma página seriíssima, salta uma blague... e nós nos indagamos! (...) A grande diferença entre os passadistas e os modernos é que os passadistas acreditam, e os modernistas não acreditam, na gramática, no vernáculo, nos princípios, em tudo o que está estabelecido, no *magister dixit*. (...) Nós, homens de hoje, estamos assistindo ao desmoronamento de uma sociedade, ao deslocamento do centro da gravidade do mundo, da Europa para a América. Nós, homens de hoje, não podemos aceitar regras, teorias, sistemas definitivos, inabaláveis. Nossa sede de aventuras cerebrais, “neste século sem terras incógnitas”, é um reflexo da vida do nosso tempo.

Como se infere, a reflexão de Moraes é sobre o modernismo observado no Brasil, entretanto reflexão equivalente pode ser feita a propósito da América Latina à medida que é possível verificar as características gerais do modernismo em cada escritor latino-americano; é quando também observamos a importância de um povo defender, a partir deste momento, uma literatura mais autêntica, longe dos moldes europeus, mas com suas influências; é quando há a grande necessidade do artista moderno de se voltar para o seu eu-nacional, seu eu-cultural aliado ao eu-lírico da estética modernista.

Mas para o estudo da literatura comparada não basta discutir somente as características das tendências literárias e apresentar o que da Europa existe em nossos autores, e sim rever as contribuições peculiares de cada escritor para a estética do estilo. O que é fato – como defende com bastante veemência o crítico Silviano Santiago – é que um estilo se faz pela contribuição, que tem caráter complementar, dos autores que o integram. Esta análise vem se contrapor a uma herança de estudos de literatura comparada que se realiza tomando como referência os cânones europeus, como se fôssemos, enquanto nações, um legado colonizado, eternamente dependente das expressões artísticas da Europa. Para exemplificar, é como se estudássemos quais as características da narrativa realista de Eça de Queirós estão presentes nos escritos de Machado de Assis. Esse tipo de estudo acaba anulando a contribuição de Machado de Assis para a estética realista, no caso, excluindo a possibilidade de originalidade das

²⁰ MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira – volume III*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.

obras machadianas. Assim se expressa o crítico (SANTIAGO, 1982, p. 20) quando trata do assunto:

Caso nos restringamos a uma apreciação da nossa literatura, por exemplo, com a europeia, tomando como base os princípios etnocêntricos – fonte e influência – da literatura comparada, apenas insistiremos no seu lado dependente, nos aspectos repetitivos e redundantes. O levantamento desses aspectos duplicadores (útil, sem dúvida, mas etnocêntrico) visa a sublinhar a percurso todo-poderoso da produção dominante nas áreas periféricas por ela definidas e configuradas; constituem-se no final do percurso dois produtos paralelos e semelhantes, mas apresentados entre eles duas decalagens capitais, responsáveis que serão pelo processo de hierarquização e rebaixamento do produto da cultura dominada.

Ele também comenta (SANTIAGO, 2000, p. 19) sobre a necessidade de superar este método de análise que visa tomar como referência os moldes europeus:

Declarar a falência de tal método implica a necessidade de substituí-lo por um outro em que os elementos esquecidos, negligenciados e abandonados pela crítica policial serão isolados, postos em relevo, em benefício de um novo discurso crítico, o qual por sua vez esquecerá e negligenciará a caça às fontes e às influências e estabelecerá como único valor crítico a diferença. (...)

Definida a importância de um modelo de análise em literatura comparada que se fundamente na contribuição e não anulação; passemos, agora, para a discussão específica da poesia de Bruno de Menezes e de Nicolás Guillén. A comparação das obras será feita destacando-se as convergências e divergências, ou seja, o que é peculiar em um e não a outro.

Motivos de Son é uma obra que foi lançada em 1930, em La Habana, com apenas oito poemas que abordam a temática da cultura negra. Um ano depois, Bruno de Menezes, em Belém do Pará, lança um livro com o título *Poesias* que contém um grande número de poemas parnasiano-simbolistas e, surpreendentemente, vinte poemas de temática negra, de fatura modernista, denominados genericamente de *Batuque*. Em 1939, esses poemas foram destacados da obra original e publicados como livro independente.

Herdeiros do Simbolismo, esses poetas vão dar grande valor à musicalidade. Este recurso será um traço importante em suas poesias. No exemplo abaixo podemos notar com clareza a ênfase dada à musicalidade.

E rola e ronda e ginga e tomba e funga e samba,
a onda que afunda na cadência sensual.
O batuque rebate rufando banseiros,
as carnes retremem na dança carnal!...²¹

Nesta estrofe, Bruno de Menezes utilizou recursos lingüísticos, como o uso de consoantes oclusivas nas aliterações e vogais nasais, produzindo assonâncias, para o poema soar como um batuque de um tambor, destacando as palavras de origem africana

²¹ Poema *Batuque*, 13ª estrofe.

(ronda, ginga, tomba, samba, banseiros, etc). Também é possível perceber esta característica da musicalidade em Nicolás Guillén, na estrofe que segue:

Bembón asi como ere
tiene de to;
Caridá te mantiene,
te lo da to.²²

Guillén foi mais ousado que Menezes, deu musicalidade ao poema reproduzindo a linguagem coloquial. Na estrofe podemos perceber, no segundo e no quarto versos que a palavra final é *todo*, mas ele a representou como na fala popular, retirando a sílaba final *do*. Este fenômeno que ocorre na língua espanhola é consequência do debilitamento dos sonoros /b d g/ em posição intervocálica, só que no caso há uma modificação mais radical, não houve só o debilitamento do fonema /d/, mas a omissão da sílaba *do*.

Christopher F. Laferl quando analisa o discurso afrocubano nas artes da poesia e da música, diz que:

En Cuba la producción artística de los años veinte, treinta y cuarenta está claramente marcada por varios intentos de incorporación de la herencia “negra” en la cultura de “origen” española. Este afrocubanismo se ve claramente reflejado en la poesía de Nicolás Guillén (...). Si la cultura erudita de esta época está impregnada de elementos que fueron considerados extra-europeos tanto por los poetas y los compositores del afrocubanismo como por su público que prácticamente era una minoría, hay que decir que al mismo tiempo la influencia “negra” en la música popular y su recepción en la sociedad entera fue mucho mayor y duradera. Pero a diferencia de los artefactos de la cultura consagrada, los productos de la cultura popular no han recibido mucha atención por el mundo académico. Si bien los poemas de Nicolás Guillén han sido tema de estudio en tantas ocasiones dentro y fuera del ámbito universitario-intelectual (...).²³

É neste momento que distinguimos diferenças estilísticas nos poetas, quando o cubano em particular valoriza a cultura negra até mesmo no aspecto das variantes lingüísticas.

Tanto tren com tu cueppo,
tanto tren;
tanto tren com tu boca,
tanto tren;
tanto tren com tu sojo,

²² Poema *Negro Bembón*, 2ª estrofe.

²³ LAFERL, Christopher. Babalú y Siboney. *El discurso sobre el otro en la música popular cubana antes de la Revolución*. Cuadernos de Recienvenidos – Revista Eletrônica de Literatura Espanhola e Hispano-Americana. São Paulo: USP Humanitas / FFLCH / USP, v. 15, set. 2001. (Home Page Departamento de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo), p. 06.

tanto tren.²⁴

Esta estrofe é outro exemplo de marca da variante popular nos versos de Guillén, destacando-se as palavras *cueppo* e *sojo*, que são, na linguagem padrão, *cuervo* e *tus ojos*, respectivamente. Enquanto Guillén apresenta essa característica em todas as poesias de *Motivos de son*, Menezes vai utilizá-la, mas de um modo discreto, como no exemplo da estrofe que segue:

- “Nega qui tu tem?
- Maribondo Sinhá!
- Maribondo num dêxa
- Nega trabalhá!...”²⁵

Notamos que a grafia fonética da fala coloquial está entre aspas no próprio poema, registrando a sua procedência popular. Na estrofe seguinte, volta-se à linguagem padrão. Mas há uma exceção no livro *Batuque*, um poema que apresenta, do início ao fim, a linguagem das pessoas do povo sem o recurso das aspas ou das palavras em itálico: o poema *Cheiro de Mulata*.

²⁴ Poema *Mulata*, 3ª estrofe.

²⁵ Poema *Batuque*, 12ª estrofe.

Cheiro de Mulata

O que tu põe
no teu corpo
que ele chêra
até no vento?

Tu não é rosa
nem cravo
nem jasmim
nem ubiganti...
O que tu é
é a Frôzinha

que tem tudo
que tem as ôtra mulhé.

Tudinho não.
Pode sê
que as ôtra
tenha demais.

Mas pra tê
teu chêro bão
Só tu mesmo
ôtra não tem!...

Se nos detivermos, agora, no conteúdo do poema, perceberemos que Menezes nos mostra, liricamente, o valor da cultura negra, nisso diferindo de Guillén que, comumente, exercita sua criticidade, com elementos pejorativos referentes ao negro, como no exemplo abaixo:

Ya yo me enteré, mulata,
mulata, ya sé que dise
que yo tengo la narise
como nudo de cobbata.

Y fijate bien que tú
no ere tan adelantá,
poqqe tu boca e bien grande,
y tu pasa, colorá.¹

A esse propósito diz Nancy Morejón (MOREJÓN, 1994, p. 11): “Guillén descubre al alienado negro cubano su propia belleza, rescatándosela de las manos a la supremacía de los canones griegos o latinos impuestos durante la Colonia”. Para a autora, Guillén além de apresentar a cultura e a linguagem do negro, também revela a um negro alienado a sua beleza física. No poema *Tu no sabe inglés*, Nancy Morejón (MOREJÓN, 1994, p. 11) observa que “representa uma de las primeras alusiones antimperialistas del poeta nacional”.

¹ Poema *Mulata*, 1ª e 2ª estrofes.

Há também outra distinção entre as poetas quanto à identidade de suas poesias. Enquanto Guillén escreve uma poesia que dá unidade nacional ao negro cubano, pois não caracteriza só o negro da capital La Habana, Menezes dá identidade regional ao negro brasileiro, ele fala de uma negritude amazônica. Sobre o assunto comenta Josse Fares e Paulo Nunes (MENEZES, 2005, p. 15): “‘BATUQUE’ é, pois ponte a espraiair a negro-amazonicidade ao mundo”. Deste modo observamos que, independente de um poeta nacionalizar e outro regionalizar, há um caráter universal nestas poesias afro, de forma que os dois poetas partem do particular, de suas vivências pessoais e são capazes de atingir uma dimensão bastante ampla que reside no valor existente no universo cultural do negro.

Outros aspectos poderiam ser aqui mencionados para aprofundar algumas das reflexões feitas sobre a obra dos dois poetas, todavia, elas excederiam as dimensões do presente artigo. Mas comparar esses dois poetas, que trouxeram para a literatura uma temática pouco explorada, mesmo de forma breve, como o fizemos, é importante, pois ajuda a dimensionar melhor a estética modernista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUILLÉN, Nicolás. *Obra Poética*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1995.
- LAFERL, Christopher. Babalú y Siboney. *El discurso sobre el otro en la música popular cubana antes de la Revolución*. Cuadernos de Recienvenidos – Revista Eletrônica de Literatura Espanhola e Hispano-Americana. São Paulo: USP Humanitas / FFLCH / USP, v. 15, set. 2001. (Home Page Departamento de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo).
- MENEZES, Bruno. *Batuque*. – Belém: [s.n.], 2005.
- MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira – volume III*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.
- MOREJÓN, Nancy (Org.). *Recopilación de textos sobre Nicolás Guillén*. Santiago: Casa de las Américas, 1994.
- SANTIAGO, Silviano. Apesar de dependente, universal. In: *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: *Uma literatura nos trópicos; ensaios de dependência cultural*. Rio de Janeiro : Rocco, 2000.

4.7 - ESCREVER PARA ESQUECER EM “DÍAS Y NOCHES DE AMOR Y DE GUERRA”.

Márcia Horácio Barbosa / MeEL/UFMT

Eduardo Galeano, jornalista, uruguaio de nascimento viveu em vários países, é autor de inúmeros livros. Sendo um dos mais conhecidos é *Veias abertas da América Latina*. Apesar do recurso histórico encontrado em muitos dos seus livros não se diz um historiador, e sim um escritor que deseja contribuir com o resgate da memória seqüestrada da América Latina. Trabalhou como mensageiro, desenhista, taquígrafo, diagramador, atividades que muito o ajudaram na função de jornalista.

O objetivo desta comunicação é analisar a estrutura narrativa na obra *Días y noches de amor e de guerra*. Entendemos que a estrutura de uma narrativa se compõe de elementos que podem servir como possíveis parâmetros na produção de sentido da mesma. Alguns elementos são cruciais para a análise estrutural, tais como, enredo, personagens, tempo e foco narrativo. A obra *Días y noches de amor y de guerra* de Galeano foge a essa estrutura tradicional: o livro se compõe de prosas pequenas que a princípio sugerem uma descontinuidade, pois não existe um único enredo nem personagens nem cenários definidos. Na verdade, a obra reflete momentos vividos ora pelo autor, ora por pessoas que conheceu, tendo em comum o regime militar que assolou a América Latina entre as décadas de 60 e 70. São *Días y noches* vividos na Guatemala, Argentina, Uruguai, Cuba e Brasil. Em cada um desses espaços, Galeano “tenta” recordar, às vezes com dor, com silêncio, com humor e poesia, a experiência de ser e estar exilado. As pessoas que conheceu pessoalmente, outras tantas que apenas lembra-se da voz sussurrada, dos gritos; e procura a todo instante não lembrar-se da dor sofrida. Ainda que o tema seja algo repleto de sofrimento, o escritor recorre ao singular para falar de amor, amizade, solidariedade. Daí a conclusão de que ainda que o Regime Militar tenha calado muitas vozes, ainda restaram aquelas que fazem poesia e perguntam *por quê?*

As ditaduras militares que assolaram o continente americano nas décadas de 60 e 70 tiveram sua “origem” na chamada Guerra Fria, designação atribuída ao conflito político-ideológico entre os Estados Unidos (EUA), defensores do capitalismo, e a União Soviética (URSS), defensora do socialismo. Norte-americanos e soviéticos travaram uma luta ideológica, política e econômica durante esse período. Se um governo socialista fosse implantado em algum país do Terceiro Mundo, o governo norte-americano via aí logo uma ameaça aos seus interesses capitalistas; se um movimento popular combatesse a doutrina política, social e econômica dos Estados Unidos, logo receberia apoio soviético. Assim, a chamada Guerra Fria é o componente ideológico para justificar as ditaduras latino-americanas a fim de conter a “ameaça comunista”.

Apesar dos diferentes espaços físicos em que se desenvolveu, a ditadura uma vez instituída, possuía características comuns, todas em torno da idéia de “segurança nacional”. O início dos anos 70 são considerados os “anos de chumbo” para a América Latina, marcados por golpes militares, que inauguraram ditaduras assassinas em quase todo continente, destacando-se Bolívia (agosto de 1971), Chile e Uruguai (setembro de 1973) e Argentina (março de 1976), entre outros.

A Operação Condor foi uma parceria estabelecida entre os vários regimes militares da América do Sul — Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai e Uruguai — para coordenar a repressão a opositores de esquerda (“subversivos”), montada a partir

do início dos anos 1970 e durou até a onda de redemocratização na década seguinte. O movimento foi liderado por militares da extrema direita da América Latina. A operação foi batizada com o nome do condor, ave típica dos Andes e símbolo da astúcia na caça às suas presas.

O tema central em *Días y noches*, se é que poderíamos falar em um tema apenas, fixa-se na violência, física e psicológica, implementada pelas diversas ditaduras na América Latina. Mesmo ocorrendo em diferentes espaços geográficos, algumas ações eram bastante comuns aos opressores e às vítimas do regime militar. Por exemplo, o manejo e o fascínio pelo poder exercido pelos militares-torturadores.; as humilhações e desespero dos torturados que viviam o dilema de salvar-se ou delatar seus companheiros e familiares para continuarem vivos; o drama dos desaparecidos, aqueles cujo rosto na memória pode até esvaecer, mas a presença jamais será esquecida.

Galeano declara abertamente que: “*Todo lo que aqui se cuenta, ocurrió. El autor lo escribe tal como lo guardó su memoria. Algunos nombres, poco, han sido cambiados.*”, confirmando a teoria defendida por Nestrovski:

“... o que vem à tona (...) são fragmentos ou cacos de uma memória esmagada pela força de ocorrências que não chegam a se cristalizar em compreensão ou lembrança. O indizível só pode ser não-dito, e lembrar pode ser uma forma de “esquecer”, de normalizar o passado...”, (Nestrovski e Silva, 2000:10).

A narrativa está fragmentada em 137 (cento e trinta e sete) títulos que funcionam como marcadores dos capítulos. Às vezes são numerados, outras não. Alguns títulos se repetem várias vezes: *El universo visto por el ojo de la cerradura* (sete vezes); *El sistema* (dezesseis vezes), *Buenos Aires ...* (vinte e quatro vezes). Em alguns títulos, o autor parece querer juntar recordações, pois seus nomes formam frases completas: En el fondo, todo es cuestión de historia (p. 49); 24. Y de coraje (p. 50); 25. Pero hay que saber elegir (p. 50): “En el fondo, todo es cuestión de história y de coraje. Pero hay que saber elegir”. Contudo, as histórias são apresentadas independentes umas das outras.

Esta repetição parece confirmar a proposta de Felman que declara que testemunhar algo é torna-se responsável solitário e solidário por essa lembrança: “... a essência do testemunho é histórica e sua função é de registrar eventos e relatar os fatos de um acontecimento histórico...”, (Felman, 2000:21). E continua: “...o testemunho é, precisamente, sobre a experiência do narrador de atravessar repetidamente a linha divisória entre a vida e a morte...”, (idem, 2000:55).

Jara (1986:1) declara que a literatura de testemunho é uma forma de luta e que o narrador é somente parte da história:

“... Meio milhão de uruguaios fora do país. Um milhão de paraguaios, meio milhão de chilenos. Os barcos zarpam repletos de rapazes que fogem da prisão, da fossa o da fome. Estar vivo é um perigo; pensar, um pecado; comer, um milagre. Mas, quantos são os banidos dentro das fronteiras do próprio país? Que estatística registra os condenados à resignação e ao silêncio? O crime da esperança não é pior que o crime das pessoas? A ditadura é um costume de infâmia: uma máquina que te faz surdo e mudo incapaz de escutar, impotente de dizer y cego do que está proibido de olhar. O primeiro morto por torturas desencadeou, no Brasil, em 1964, um escândalo nacional. O morto por tortura número dez apenas apareceu nos noticiários. O número cinquenta foi aceito como “normal”. A máquina ensina a aceitar o horror como se aceita o frio no inverno...”, (Galeano, 2004:86).

O narrador, identificado várias vezes com o nome do autor, ora conta as histórias que viveu, ora histórias que ouviu contar. De maneira onisciente Galeano se apresenta em vários cenários espalhados pela América Latina, tendo em comum as atrocidades cometidas pelos militares e o sofrimento de suas vítimas. Como saber se houve realmente essa distância dos fatos? Nesses momentos de reconstrução, Galeano declara abertamente que sequer pode garantir que os fatos narrados ocorreram exatamente como estão transcritos na narrativa: "... diálogo que não sei se escutei ou imaginei, naqueles dias...", (Galeano, 2004:15).

O autor ainda utiliza duas estruturas na narrativa: o diálogo e o monólogo. A primeira sempre vem cercada de uma atmosfera de amizade, cumplicidade e segredo. Quanto à segunda, existem inúmeras perguntas sem respostas e elas poderiam sugerir o sentimento de dor, solidão, indignação diante das ações governamentais, a saudade do Uruguai, dos amigos, dos familiares e das mulheres que amou... é como se fosse uma catarse: expor sentimentos íntimos, sem precisar necessariamente de ninguém que os comprove. A necessidade real é de verbalizar angústias e dor:

"... Estou só. E me pergunto: existe uma metade de mim que ainda me espera? Onde está? O que está fazendo? Virá tarde a alegria? Terá os olhos úmidos? Resposta e mistério de todas as coisas: e se já nos encontramos e nos perdemos sem saber? Coisa estranha: não a conheço mas sinto sua falta. Tenho saudade de um país que ainda não existe no mapa...", (Galeano, 2004:163).

O tempo da narrativa também poderia representar a fragmentação vivida pelo autor e seus personagens reais em analogia a própria memória: ora, nem sempre lembramos exatamente o que lembramos, fazemos uma seleção sobre "o que lembrar", e omitimos outras lembranças. Talvez a estrutura temporal da obra de Galeano queira declarar que mais importante que uma seqüência temporal de maneira cronológica, rígida, seja o registro da emoção vivida, dos traumas presenciados ou compartilhados:

"Faz dez anos, eu assisti ao ensaio geral desta obra: Quantos homens serão arrancados de suas casas, esta noite, e jogados em terrenos baldios com uns tantos furos nas costas? Quantos serão mutilados, atirados de aviões em pleno ar, queimados? O terror sai das sombras, atua e volta para a escuridão (...) Aquele tinha sido oficialmente declarado "o ano da paz" na Guatemala. Mas ninguém pescava na zona de Gualán porque as redes apanhavam corpos humanos, não peixes. Hoje a maré devolveu pedaços de homens no rio La Plata. Faz dez anos, os cadáveres aparecem nas águas do rio Motagua ou eram descobertos, ao amanhecer, nos barrancos ou a beira dos caminhos: esses rostos desfigurados não seriam jamais identificados. As ameaças sucediam aos seqüestros, os atentados, as torturas, os assassinatos (...) Nas câmaras de tortura, os torturadores almoçam na frente de suas vítimas. Os meninos são interrogados sobre o paradeiro de seus pais; os pais, pendurados e espetados para que digam onde estão seus filhos (...) Como em Guatemala, parentes e amigos realizam a perigosa peregrinação inútil, de prisão a prisão, de quartel a quartel, enquanto os corpos apodrecem nos montes e matagais (...) aos homens, a terra traga e o governo lava as mãos: no há crimes a denunciar nem explicações a dar. Cada morte morre várias vezes e ao final só fica na alma uma névoa de horror e incerteza...", (Galeano, 2004:14-16).

Já dissemos que a estruturação da obra *Días y noches de amor e de guerra* é diferenciada da estrutura tradicional, qual seria a motivação de Eduardo Galeano? Talvez seja intencional por querer corresponder a memória fragmentada do próprio

autor. Uma reação diante de tanta violência vivida. Momentos suspensos de dor e ternura. Os textos poderiam expor lamentos e murmúrios como um mosaico onde as peças mesmo que de tamanhos e cores diferentes acabam formando uma única imagem

Días y noches não nomeia os ditadores latino-americanos, mas procura registrar o nome de algumas das suas vítimas, assim como o nome daqueles que resistiram. Também faz referência àqueles que instituíram uma nova forma de governo, independente da pressão exercida pelos Estados Unidos a favor do capitalismo: Fidel Castro, Salvador Allende, Che Guevara. Além de outras referências a nomes conhecidos da literatura latino-americana: Roque Dalton, Juan Rulfo, Alejo Carpentier. Essas referências podem querer significar uma comunhão de idéias entre Galeano e esses autores.

Galeano encerra a narrativa com o seguinte capítulo intitulado *El sistema*:

“Plano de extermínio: arrasar a erva, arrancar da raiz até a última plantinha ainda viva, regar a terra com sal. Depois, matar a memória da erva. Para colonizar as consciências, suprimi-las; para suprimi-las, esvaziá-las de passado. Aniquilar todo testemunho de que houve na comarca algo mais que silêncio, prisões e túmulos. Está proibido recordar. Se formam quadrilhas de presos. Pelas noites, os obriga a cobrir com tintas brancas as frases de protesto que em outros tempos cobriam os muros da cidade. A chuva, de tanto golpear os muros, vai dissolvendo a tinta branca. E reaparecem, pouco a pouco, as insistentes palavras.” (Galeano, 2004: 211).

Sobre este trecho poderíamos fazer algumas inferências: considerando que a primeira edição da obra foi o ano de 1978, quando já eram mais fortes os gritos de democratização dos países que viveram longos períodos de ditaduras, Galeano parece sugerir que os organismos de repressão ainda estão operando nas cidades, de forma camuflada, soturnamente. Mas existe também uma esperança: as palavras de ordem usadas para conclamar a resistência, antes caladas pela força, insistem, resistem, estão vivas.

Não se pode considerar um futuro democrático e justo se não reconhecermos nossas ações passadas seja nas prisões, nas sessões de tortura ou com a lembrança dos muitos desaparecidos. Assim, Galeano, ao resgatar a própria memória, resgata a de todo um continente que insiste em seguir sem olhar para trás. Para o autor, poderíamos afirmar que seguir é obrigatoriamente render graças aos desaparecidos, aos torturados. É preciso lembrar, para seguir, com poesia, com esperança.

BIBLIOGRAFIA

- FELMAN, Shoshana. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: Catástrofe e representação: ensaios. Arthur Nastrovski, Sergio Seligmann-Silva (org). São Paulo: Escuta, 2000. p. 13-98.
- JARA, René. **Testimonio y literatura**. Institute for the study od ideologies and literatura. Monographic series of the society for the study of contemporary Hispanic and lusophone revolutionary literatures. N. 3. Minneapolis, Minnisota, 1986. p. 1-19.
- NESTROVSKY, Arthur, SELIGMANN-SILVA, Sergio. Apresentação. In: ____, p. 10.
- TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2006, 232p.

4.8 - COTIDIANO FEMININO E VIOLÊNCIA EM CONTOS DE EMILIA PARDO BAZÁN¹

Maria Mirtis Caser / UFES

A violência é um fenômeno que se caracteriza por estar em todos os lugares e atingir a todas as pessoas. Não se pode negar que ela se faz sentir de maneira mais direta e intensa em classes menos favorecidas social e economicamente, aí incluídos grupos discriminados por raça, gênero, religião e opção sexual, mas não há lugares ou pessoas que se possam vangloriar de estar imunes a ela ou estar a salvo de suas conseqüências.

Um passeio pelos vários períodos da história da humanidade deixa ver que os acontecimentos que envolvem atitudes e atos brutais sempre existiram em grau bastante considerável. Para Nilo Odalia (2004, p. 13) “o viver em sociedade foi sempre um viver violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está sempre presente, ela sempre aparece em suas várias faces”. Não é simples definir claramente o termo, e Yves Michaud argumenta que a reprovção e o rechaço da violência estão relacionados às circunstâncias em que ela se dá, pois cidadãos de bem podem aceitar atos de violência, se isso significar, de acordo com o entendimento comum, que com esses atos se corrige, ou se previne, alguma falha mais grave. Para esse autor,

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posse, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD,1989, p.11)

Para Freud a pulsão humana para a morte se compara à pulsão para a vida, e embora resistamos a aceitar a condição de brutalidade que nos caracteriza, parece ser inquestionável a “inata inclinação humana para a ruindade, a agressividade e a destrutividade, e também para a crueldade.” E decepcionando os sonhos de relações harmoniosas, o pai da psicanálise declara que “os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade”. (FREUD, 1980)

Essas teorias tornam previsível a ocorrência de atos de agressividade na literatura que propunha a representação fiel da realidade, como era a realista. É o que acontece na obra de Pardo Bazán, que registra diferentes faces da violência. Pode-se

¹ Este trabalho é resultado da pesquisa que desenvolvo para a tese de Doutorado em Letras Neolatinas, UFRJ/CAPES, sob a orientação da Prof^a Dr^a Silvia Cárcamo.

encontrá-la em ambientes teoricamente mais propensos a sua prática, como em espaços de pobreza material, espiritual ou cultural, e em ambientes mais sofisticados, em que a justificativa dessas condições sociais desencadeadoras não se sustenta. Mas como acontece em todas as épocas, são as mulheres no texto de dona Emilia as vítimas potenciais, e é em torno delas que vamos nos movimentar.

A autora corunhesa denuncia, nos vários veículos de comunicação em que atua, as desigualdades que se registram na sociedade espanhola em consequência da questão de gênero. Entre outras formas de violência, Dona Emilia considerava particularmente inadmissível a restrição que se fazia à educação feminina, a que ela atribuía os graves problemas enfrentados pela mulher e pela sociedade, pois a autora acreditava que só com o aprimoramento de todos os seus componentes uma sociedade conseguia aperfeiçoar-se. Emilia denunciava o desprestígio da educação feminina num país onde “la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de educación, que constituye para el varón honra y gloria, para la hembra es deshonor y casi monstruosidad” (PARDO BAZÁN, 1999, p.152).

Pela agilidade da publicação — lembremos que seus textos se publicavam primeiramente em jornais — os contos da autora refletem os acontecimentos do cotidiano. Em sua crítica, Paredes Núñez anota as ocorrências violentas nessas narrativas, apontando nelas o caráter de representação da realidade. Citando dona Emilia, que no prólogo de *Cuentos de amor* salienta “o predomínio da realidade sobre a fantasia, indicando como vários contos incluídos na série eram narrações de casos autênticos e reais”, o autor reitera a chancela pessimista que Pardo Bazán imputa ao tema do amor, freqüentemente tomado como “uma perigosa paixão que só leva à desilusão, ao desengano e à destruição dos que se deixam dominar por ele” (PAREDES NÚÑEZ, 1979, p. 219-220). Ainda segundo esse autor, em produções de várias épocas se mostra o caráter violento e doentio das personagens:

Quando as personagens mostram sua psicologia, vemos como muitas delas aparecem totalmente dominadas por suas paixões, intensificadas e desmedidas em algumas ocasiões até alcançar caracteres de patológicas. O amor aparece com freqüência como uma força impulsora, quase inexorável, desencadeadora de violentas paixões, vinganças e morte. (PAREDES NÚÑEZ, 1979, p. 90)

Em **La perla rosa**, do livro *Cuentos de amor* (1898), a violência física aparece tomada como natural, pois não há qualquer tipo de discussão ou censura sobre o fato de o homem reagir com agressão à descoberta/desconfiança da traição feminina. Pode-se resumir assim o conto: o marido, Llorente, vê que a mulher havia perdido a pérola do brinco e procura um amigo para que este interviesse junto à polícia para a descoberta do paradeiro do adorno. Enquanto esperava pelo dono da casa, viu “brillar sobre el ribete de paño azul de la piel de oso blanco, tendida al pie del muelle diván turco, ¡la perla, la perla rosa!”. Vai para casa e arranca os brincos das orelhas da mulher, conforme narra:

... me dio no sé qué arrechucho o qué vértigo de locura. Eché mano a aquellas orejas diminutas, arranqué de ellas los pendientes, y todo lo pisoteé. Por fortuna, pude dominarme en el acto.... y bajar la escalera y refugiarme en el café más próximo, donde pedí coñac... (PARDO BAZÁN, 2007)

E a narração se encerra com o comentário ligeiro: “¿Qué si he vuelto a ver a Lucila?... Una vez... [...] Por cierto que me fijé en que el lóbulo de la oreja izquierda lo tiene partido. Sin duda se lo rasgué yo involuntariamente” (PARDO BAZÁN, 2007).

O tom casual usado no desenlace, como se não tivesse qualquer importância o fato desencadeador, a relação com a mulher, o sofrimento dos envolvidos e a violência cometida, se justifica pelo intervalo longo entre o acontecido e o narrado, pois muito da gravidade se perde no caminho. A estratégia da narrativa nos remete a Machado de Assis, no romance *Dom Casmurro*, em que o narrador, Bentinho, reduz, significativamente, a importância que Capitu teve em sua vida, quando informa ao leitor, de maneira fortuita, sua morte: “A mãe (Capitu),— creio que ainda não disse que estava morta e enterrada. Estava; lá repousa na velha Suíça. Acabei de vestir-me às pressas” (MACHADO DE ASSIS, 2007). Assim como toda a paixão vivida por Bentinho, os ciúmes desatinados, os sonhos de felicidade imaginados junto a Capitu desvanecem, perdem a força, diante do espaço temporal que se interpõe entre o fato e o tempo em que é narrado, também a violência cometida por Llorente se dilui e se transforma em tênue lembrança.

Em **Las medias rojas**, de *Cuentos de la tierra* (1922), a violência faz parte do dia a dia de trabalho duro e relações sem afeto que marca a vida do homem galego. Trata-se da desventura vivida por Ildara, e expõe a questão da mulher como sujeito capaz de decidir seu próprio destino. (BAÉZ 2002, p.176). O camponês galego não conhece limites em suas crenças e reações desproporcionais. Como destaca Juan Oleza, tratando do romance pardobazaniano, em Emilia se encontra a “concepção do indivíduo como ser arrastado pelas forças telúricas e instintivas (e pela) abundância de paixões únicas e fixas, obsessivas” (OLEZA, 1976, p. 77).

Jovem e bonita, Ildara sonha com vida melhor do que aquela que lhe permite a condição de lavradores de sua família. A esperança dessa transformação estava no barco que a levaria para longe, para um prometido paraíso em que tudo era farto e fácil:

Cumplida la mayor edad, libre de la autoridad paterna, la esperaba el barco, en cuyas entrañas tanto de su parroquia y de las parroquias circunvecinas se habían ido hacia la suerte, hacia lo desconocido de los lejanos países donde el oro rueda por las calles y no hay sino bajarse para cogerlo.

O homem que arrebanhava as mulheres lhe tinha adiantado algum dinheiro com o qual ela tinha comprado um par de meias vermelhas. Quando o pai notou a peça do vestuário da jovem, investiu furioso contra ela, aplicando-lhe golpes brutais no rosto e na cabeça, e acabando por arrancar-lhe um dente e danificar-lhe um olho:

Y con el cerrado puño hirió primero la cabeza, luego, el rostro, apartando las medrosas manecitas, de forma no alterada aún por el trabajo, con que se escudaba Ildara, trémula. El cachete más violento cayó sobre un ojo, y la rapaza vio como un cielo estrellado, miles de puntos brillantes envueltos en una radiación de intensos coloridos sobre un negro terciopeloso. Luego, el Labrador aporreó la nariz, los carrillos.

O ataque do pai provoca estragos no corpo da jovem que fica impedida assim de integrar o grupo das mulheres de físico perfeito que interessavam aos clientes do contratante.

A violência contra a mulher é infligida por distintos agentes. O pai usa contra ela tal agressividade que a desfigura para sempre. Aparentemente, o faz pensando em evitar que a filha se “perca”, saia do caminho que, sob sua percepção, é o que convém às mulheres honestas e dignas, mas o narrador dá informações que nos permitem ver outros interesses, por trás das boas intenções paternas. O pai não queria ficar sozinho e fazia valer a qualquer custo a sua vontade, a realização daquilo em que ele acreditava: o que contava era a terra e o sustento que dela se podia tirar: “Fue un instante de furor, en que sin escrúpulo la hubiese matado, antes que verla marchar, dejándole a él solo, viudo, casi imposibilitado de cultivar la tierra que llevaba en arriendo...”(PARDO BAZÁN, 2007)

O contratador de jovens bonitas que sonham com um futuro melhor, e para isso se sujeitam a tudo que lhes é imposto, é a outra face da mesma moeda. Ele se aproveita da situação frágil, da pobreza sufocante e dos sonhos de uma vida melhor que movem as jovens, para levá-las à prostituição e depois abandoná-las, caso a “mercadoria” apresente algum tipo de defeito: “Y nunca más el barco la recibió en sus concavidades para llevarla hacia nuevos horizontes de holganza y lujo. Los que allá vayan, han de ir sanos, válidos, y las mujeres, con sus ojos alumbrando y su dentadura completa...” (PARDO BAZÁN, 2007)

As mulheres são também, em muitas situações, algozes de outras mulheres que ousam pensar por sua conta e tentam romper o estabelecido pela família, pela Igreja, pela sociedade, enfim. É o que se relata no conto, em referência a outra jovem da família. A prima de Ildara é desfigurada pela mãe quando tenta trilhar um caminho que não o determinado pelos seus.

A violência tem lugar em âmbito familiar e não ocorre a ninguém intervir para socorrer a jovem ou castigar o agressor. Tudo fica restrito ao pequeno mundo, agora ainda mais opressor, pois Ildara, impossibilitada de sonhar com outra vida, por não possuir os atributos físicos exigidos, ficará totalmente dependente de seu pai agressor. A beleza feminina tem papel duplo e contraditório nesse como em outros relatos de dona Emilia: funciona como trampolim para uma vida melhor, como no caso de a mulher arranjar-se com um marido de situação social mais cômoda ou é causa de desventura quando ela se atreve a tomar caminhos diferentes daquele que a tradição lhe traçou.

Uma variação no tema da violência aparece no conto Los buenos tiempos, de Cuentos de amor, onde a prática explícita da selvageria é comandada pela mulher contra seu marido. Não a comete diretamente, mas toma as providências para que se execute o crime, como forma de vingar-se do homem infiel. Descoberto o adultério do companheiro, a Condessa de Lobeira, resolveu, a sua maneira, a questão:

Lo histórico es que, en una noche de invierno muy oscura y muy larga, la puerta del pazo se abrió sin ruido para dejar entrar a un hombre robusto, recio, vestido con el clásico traje del país, que hoy está casi en desuso. La condesa le esperaba en el zaguán: tomóle de la mano, y por un pasadizo oscuro le llevó a una habitación interior, que alumbraba una vela de cera puesta en candelabro de maciza plata. Era el oratorio. (PARDO BAZÁN, 2007)

Não era esse, como pode parecer à primeira vista um ilícito encontro amoroso; antes se poderia chamar de um encontro de morte. Instado pela condessa, o homem mata o conde, numa cena que mescla o ato de violência com emblemas de religiosidade:

Según su declaración, hizo la señal de la cruz (¡atroz detalle!), descalzóse, empuñó el hacha y siguió a la condesa hasta el aposento en que el conde dormía. Y mientras la señora alumbraba con la vela de cera del oratorio, el labriego descargó un golpe, otro, diez; en la frente, la cara, el pecho... (PARDO BAZÁN, 2007)

O homem que se persigna antes de cometer o assassinato brutal, e a mulher que usa a mesma vela que queima em louvor aos santos no altar para iluminar o caminho ao assassino do marido são fortes ingredientes iconoclastas. Causam impacto importante no leitor de nossos dias e certamente devem ter criado grande comoção ao leitor católico da Espanha do século XIX.

Registra-se no conto a ruptura do padrão porque, como diz Helleieth Saffioti, “nada impede, embora seja inusitado, que uma mulher pratique violência física contra seu marido/companheiro/namorado. As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens”. (SAFFIOTI, 2007)

A violência ocupa papel importante entre os muitos problemas que mereceram a atenção da autora corunhesa, evidenciando-se o compromisso de Emilia com a realidade. Mas o que distingue a autora é o fato de não fazer do engajamento sua principal bandeira, pois mais do que denunciar a violência contra as mulheres, faz da estética o objetivo de seu texto. Apesar da roupagem realista, percebe-se que a ironia, a escolha da perspectiva narrativa e as diferentes facetas da brutalidade cometida abrem-se às várias leituras características de um texto literário de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BAÉZ RAMOS, Josefa. Por los cuentos de Emilia Pardo Bazán. El caso de **Las medias rojas**. In: BARRIOS, Olga (ed) *Realidad y representación de la violencia*. Salamanca; Ed. Universidad de Salamanca, 2002.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição eletrônica das obras psicológicas completas).
- MACHADO DE ASSIS. *Dom Casmurro*. Disponível em: www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/download/Dom_Casmurro.pdf- acesso em 2007
- MICHAUD, Yves. *A violência*. Trad. L. Garcia. São Paulo: Ática, 1986.
- ODALIA, Nilo. *O que violência*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- OLEZA, Juan. *La novela del XIX: Del parto a la crisis de una ideología*. Valencia: Ed. Bello, 1976.
- PARDO BAZAN, Emilia. *La mujer española y otros escritos*. Edição Guadalupe Gómez-Ferrer. Madri: Cátedra, 1999.
- _____. *Obras completas*. Cuentos. Edição e estudos Dario Villanueva e González Herrán. Disponível em www.bibliotecacervantes.com Biblioteca Castro, acesso 2007.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Disponível em: http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/heleieth1.html acesso 2007.

4.9 - MEMORIA E HISTORIA EN LA MUERTE DE ARTEMIO CRUZ

Mônica da Silva Boia / AMAN / AEDB / UFRJ

INTRODUCCIÓN

[...] la novela tradicional de América Latina aparece como una forma estática dentro de una sociedad estática. Dar un testimonio, fabricar un documento sobre la naturaleza o la vida social es casi siempre una manera de denunciar la rigidez de ambas y de exigir un cambio.

Carlos Fuentes: *La nueva novela hispanoamericana* (FUENTES, 1976, p.14)

La memoria, como un instrumento de regresión afectiva, conduce a una lectura criteriosa del fenómeno histórico. El alejamiento en el tiempo y en el espacio atribuye una mayor claridad intelectual y, en consecuencia, una nueva forma de ver el pasado. *La muerte de Artemio Cruz*, novela de Carlos Fuentes, con publicación en 1962, por la editorial 'Fondo de Cultura Económica', discutirá la historia de la revolución mejicana en el intento de comprender las direcciones seguidas por ese pueblo y por ese país. Memoria e historia, pues, en *La muerte de Artemio Cruz*, constituyen planes conjugados. En esa obra, el autor hace reflexionar sobre todo cómo Méjico, entre las fuerzas de la dictadura y la revolución, tuvo que doblarse a la desmedida explotación extranjera. Escribir, así, sobre la historia traduce el propósito de denunciar los engaños cometidos y de exigir un cambio, ya que no sólo Méjico, sino también gran parte de los países latinoamericanos se encuentra en el centro de una balanza que oscila entre la opresión y la libertad.

La novela ofrece una profunda visión crítica de la historia mejicana, a partir de las reminiscencias de un latifundista en vísperas de morir. En otras palabras, Artemio Cruz, protagonista de la obra, representa ideológicamente una parte del Méjico revolucionario y su recuerdo invita al lector a visitar un importante período histórico que se funde con su propia biografía. Aunque Artemio Cruz experimenta un estado de salud muy delicado, su memoria se presenta como un archivo vivo e irrefutable de los grandes momentos revolucionarios del país, de los cuales ese mismo personaje participó. De ahí que la memoria aparece como una preciosa herramienta para rescatar y, al mismo tiempo, reconstruir la historia, con vistas a entender, evolutivamente, la organización social del pueblo mejicano.

MEMORIA E HISTORIA EN LA MUERTE DE ARTEMIO CRUZ

La Revolución de 1910 representó un período crucial para las masas populares que deseaban creer en la realización de significativos cambios dentro de la sociedad. Sin

embargo, al lado de un intento de acciones transformadoras, surgieron, como contrapartida, reacciones desfavorables. Mientras una parte de la 'bola revolucionaria' luchaba por el bien común, otro grupo combatía en propio beneficio para adquirir poder político y afirmación personal.

Si antes la revolución mejicana disfrutaba de un razonamiento épico, con héroes, esperanzas colectivas y sangrientas batallas de vida o muerte, con el transcurso de los años, se ahondó, cada vez más, una interpretación intelectual del conflicto al exponerse las pérdidas de la pequeña burguesía, de la clase obrera y de los pueblos indígenas. En verdad, en la medida en que la revolución destacó a grandes figuras, impresionantes batallas y fabulosas victorias, en el seno del país, instaló, asimismo, terribles muertes, inmensas miserias e inagotable corrupción.

Como relato autobiográfico, el discurso comienza con una primera persona que enuncia, pero, enseguida, el Yo inicial se desdobra en un Tú y un Él. Esas tres voces narrativas simbolizan las cumbres de la biografía espiritual del protagonista (1889-1959), que, aparte los calores del movimiento, vivió tanto la etapa perrevolucionaria como también la fase posterior a la revolución. Artemio Cruz reescribe, al uso de un tiempo no cronológico, su experiencia dentro de ese marco cardinal de la historia mejicana.¹ Con distintas perspectivas, promocionadas por el ir y venir constante de una memoria selectiva y falible, el personaje principal profiere también ideas y sentimientos respecto a su vida. Ese desarrollo del hilo narrativo, según Juan Loveluck, se manifiesta como una característica impar dentro de la obra.

El lector descubre – entre otras cosas – que se enfrenta con una singular disposición del ángulo de visión o punto de vista narrativo, aquí mutable y dinámico, con las libertades propias de la narración fílmica: el ojo de la cámara, el foco, se posan sobre espacios de realidad externa e interna, sin una conducta rectilínea, 'lógica', como ocurría en la novela tradicional. Tales 'cortes' o 'enfoces' del mundo mostrado tienen como base la errancia e interposición de la primera, la segunda y la tercera personas del discurso gramatical. (LOVELUCK, 1976, p.256)

La libertad espacial y temporal propia del cine, adquirida con la utilización de la tríada pronominal en la narrativa, confiere ángulos de visión heterogéneos de la existencia del protagonista. A comienzos del relato, se sabe que Artemio Cruz es un hombre condenado a morir, pues sale a la escena muy enfermo y acostado en la cama. En búsqueda de una identidad pretérita, la primera persona de la narrativa reniega el tictac de los relojes hacia la muerte. Su regresión mneumónica se justifica precisamente por la insatisfacción, con referencia a un estado de salud agobiante en la actualidad. El flujo psíquico de Artemio Cruz, que escudriña, en la memoria, otros momentos de su vida, se presenta como una tabla de salvación, aunque su peculiaridad sea las diversas repeticiones y ambigüedades propias de los vuelos de la conciencia, que no se vincula a cualquier secuencia lógica o temporal. La primera persona del discurso integra trece fragmentos de la obra, cuyo inicio subraya el sufrimiento, la agonía, la impotencia y el desencanto de Artemio Cruz con su momento presente.

Yo despierto... Me despierta el contacto de ese objeto frío con el miembro. No sabía que a veces se puede orinar involuntariamente. Permanezco con los ojos cerrados. Las voces más cercanas no se escuchan. Si abro los ojos, ¿podré escucharlas?... Pero los párpados me pesan: dos plomos, cobres en la lengua, martillos en el oído, una... una como plata oxidada en la

respiración. Metálico, todo esto. Mineral, otra vez. Orino sin saberlo [...] Ahora despierto, pero no quiero abrir los ojos. Aunque no quiera: algo brilla con insistencia cerca de mi rostro [...] Contraigo los músculos de la cara, abro el ojo derecho y lo veo reflejado en las incrustaciones de vidrio de una bolsa de mujer. Soy esto. Soy esto. Soy este viejo con las facciones partidas por los cuadros desiguales del vidrio. (FUENTES, 1962, p.9)

Artemio Cruz, en el presente, observa la grave situación en la que se encuentra y hace que el lector comparta sus sensaciones e imposibilidades, pues se siente un anciano, deformado y débil a causa de la enfermedad. En medio de esa circunstancia adversa, el protagonista empieza a buscar por sus otros yos, mejor dicho, por un Tú y por un Él. Clama por sus gemelos, por los Artemios que tuvieron una vida colmada de aventuras y de salud, completamente distante de su situación actual molesta e impróspera; invoca, al fin y al cabo, a la otredad.

Te empeñarás en recordarlo [al otro Artemio] y cumplirás tu deseo, aunque todo esto te parezca materia de una nota roja en tu periódico y pienses que, en realidad, pierdes el tiempo recordándolo. Pero insistirás, seguirás adelante. Insistirás. Quisieras recordar otras cosas, pero sobre todo, quisieras olvidar el estado en que te encuentras. (FUENTES, 1962, p.14)

Asimismo en trece fragmentos del libro, existe la escisión del personaje principal en una segunda persona del discurso, un Tú, el que cumple el objetivo de proporcionar el diálogo de Artemio Cruz consigo mismo, como en un juego de espejos, en el que el protagonista reflexiona sobre sus acciones pasadas, ya justificándose, ya condenándose. Como un tiempo de evocación, el Tú creará la ilusionada idea de que los pretéritos sucesos todavía van a ocurrir en un futuro imaginado y, por lo tanto, puertas estarán abiertas a nuevos destinos.

La tercera persona de la narrativa, por su parte, representa la trayectoria de vida de Artemio Cruz y el proceso histórico de la revolución mejicana, el que se contempla desde el punto de vista del protagonista. En la obra, tres personas del discurso coexisten y se complementan mutuamente, pues en la medida en que un Yo se acuerda del acontecimiento, un Tú lo analiza y un Él lo recuenta, se revela el hibridismo del personaje principal en las diversas instancias de su vida. Así que la tercera persona es el filtro por el que los sucesos se asoman con más claridad y por donde se puede averiguar la aparición de un narrador alejado del hecho relatado y onisciente a la vez.²

La estructura novelesca inicia precisamente con la tercera persona el 6 de julio de 1941, cuando Artemio Cruz negocia, como un intermediario, con los norteamericanos, a fin de obtenerles una concesión para la explotación del azufre en una zona forestal rica de la región. El personaje exigió una alta propina por ese servicio que los norteamericanos acabaron por pagarle después de algunas quejas. En lugar de cuidar el progreso y el bienestar de los hermanos mejicanos, Artemio sólo piensa en favorecerse económicamente y entrega, por codicia, una riqueza de su país a los extranjeros.

En secuencia, volvemos al 20 de mayo de 1919, donde Artemio Cruz comienza a ascender en lo económico. Perspicaz, aprovecha la oportunidad de haber conocido a Gonzalo Bernal en la prisión para acercarse de su familia. Gamaliel Bernal, cuyo hijo, Gonzalo, era un idealista de la revolución que murió fusilado, se presenta como un latifundista en situación financiera complicada. No obstante, por medio de un

matrimonio impuesto con Catalina, hija de don Gamaliel y hermana de Gonzalo, Artemio sube los primeros peldaños del poder y de la riqueza. La ambición le provoca la pérdida de sus ideales de militante revolucionario y de una conducta honesta. De teniente del Ejército pasa a ser un capitalista muy prestigioso e influyente.

Artemio Cruz. Así se llamaba, entonces, el nuevo mundo surgido de la guerra civil; así se llamaban quienes llegaban a sustituirlo [a Gamaliel Bernal]. Desventurado país [...] que a cada generación tiene que destruir a los antiguos poseedores y sustituirlos por nuevos amos, tan rapaces y ambiciosos como los anteriores. (FUENTES, 1962, p.50)

En esa etapa de su vida, Artemio se levanta como el símbolo de la renovación de la clase dirigente, en el momento en que se casa con Catalina y se adueña de las propiedades del suegro. En definitiva, el protagonista pasa a encarnar la continuación del sistema feudalista en la sociedad rural mejicana.

La ascensión corrupta de Artemio Cruz a la clase dominante refleja, sin lugar a dudas, el camino recorrido por muchos hombres que participaron del movimiento revolucionario, cuyo fracaso tuvo como principal detonador la codicia excesiva. La revolución mejicana se alejó de sus primeros propósitos en el momento en que no salvó al pueblo, sino benefició a los más astutos y a sus grandes jefes. Desafortunadamente, diversos héroes revolucionarios dejaron a un lado sus propias convicciones y pasaron a sacrificarse por los intereses de sus caudillos. En *La muerte de Artemio Cruz*, el personaje Gonzalo Bernal había sido enviado por el líder Venustiano Carranza para morir en manos enemigas. En la prisión de Perales, en conversación con Artemio, Gonzalo confiesa su desilusión respecto a los rumbos seguidos por la revolución.

-Ése es el drama. No hay más que ellos. No sé si te acuerdas del principio. Fue hace tan poco, pero parece tan lejano... cuando no importaban los jefes. Cuando esto se hacía no para elevar a un hombre, sino a todos [...] Una revolución empieza a hacerse desde los campos de batalla, pero una vez que se corrompe, aunque siga ganando batallas militares ya está perdida. Todos hemos sido responsables. Nos hemos dejado dividir y dirigir por los concupiscentes, los ambiciosos, los mediocres. Los que quieren una revolución de verdad, radical, intransigente, son por desgracia hombres ignorantes y sangrientos. Y los letrados sólo quieren una revolución a medias, compatible con lo único que les interesa: medrar, vivir bien, sustituir a la *élite* de don Porfirio. Ahí está el drama de México. (FUENTES, 1962, p.194, 195)

Aunque el afán revolucionario expresó un anhelo de modernidad, se enfrentó con fuerzas antagonistas, como el deseo de perpetuación de las capas sociales y el mantenimiento de los latifundios. La revolución no se fundó en un programa consistente para combatir a los grupos reaccionarios y eso fue un obstáculo a la puesta en marcha del proyecto de reforma política y social.

ÚLTIMOS COMENTARIOS

La muerte de Artemio Cruz conduce al lector hacia una interpretación de los hechos históricos ocurridos durante el marcante episodio de la revolución mejicana. La regresión del protagonista en dirección al reencuentro de su identidad personal y, en consecuencia, histórica de su país es el tema fundamental de la obra. En el lecho de muerte, Artemio Cruz, al recordar su pasado y la propia historia mejicana, termina por inferir que la revolución fracasó al dejar paso a políticas corruptas y neoporfiristas con un mismo principio de autoridad: la fuerza. La revolución fue una negación de lo que quería Méjico y una afirmación de lo que fue el país en tiempos de la conquista. Al mismo tiempo que constituyó un deseo de libertad y esperanza, eternizó un intento malogrado y un sueño de igualdad y justicia que todavía, quizás, pretende hacerse realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa, Guimarães Editores, 1964.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- DAHER, María del Carmen Fátima González. *Pedro Páramo e La muerte de Artemio Cruz: el discurso del tiempo y de la muerte*. Dissertação de Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela UFRJ. Rio de Janeiro, 1988.
- FUENTES, Carlos. *La muerte de Artemio Cruz*. México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- _____. *La nueva novela hispanoamericana*. México, Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1976.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *El olor de la guayaba*. Conversaciones con Plinio Apuleyo Mendoza. Buenos Aires, Sudamericana, 1982.
- HARSS, L. *Los nuestros*. Juan Rulfo o la pena sin nombre. Buenos Aires, Sudamericana, 1968.
- JOZEF, Bella. *História da literatura hispano-americana*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- LOVELUCK, Juan. *Novelistas hispanoamericanos de hoy*. Forma e intención en *La muerte de Artemio Cruz*. Ed. de Juan Loveluck. Madrid, Taurus, 1976.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- SILVA HERZOG, Jesús. *Breve Historia de la Revolución Mejicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1960.

Notas

1 Varios datos atribuyen autenticidad a la narración que mezcla realidad y ficción, como la geografía mencionada por medio de las ciudades de Hermosillo, Coahuila, Monclova y la remisión a jefes revolucionarios sobresalientes como Francisco Madero, Victoriano Huerta, Emiliano Zapata, Pancho Villa.

2 Aunque las fechas explicitadas en la narrativa no están organizadas de manera cronológica, está clara la relación de causa y efecto entre los sucesos, lo que exige del lector atención y sagacidad para el entendimiento de los hechos.

4.10 - AS MULHERES NA OBRA “NADA” DE CARMEN LAFORET.

Nilma Machado Carvalho / UFMT

RESUMO

Nesta comunicação, refletimos a construção da personagem de ficção a partir da contraposição estabelecida entre as personagens Andréa e Gloria do romance *Nada*, de Carmen Laforet. Para isso analisamos as personagens referidas sob três perspectivas: a de Candido por ele apresentar um conceito mais atual; Aguiar e Silva, por apresentar um viés clássico; e Brait por apresentar a construção da personagem a partir da linguagem. Assim entenderemos por que Andréa, a protagonista, é aparentemente submissa, tendo em vista ser uma universitária e pertencer a uma família tradicional. E, em contrapartida, Gloria, personagem coadjuvante sobressai, na narrativa, mais que Andrea, pertencendo ao mesmo espaço familiar.

A Guerra Civil Espanhola – 1936 a 1939

A Guerra Civil Espanhola nos anos de 1936 a 1939 foi o acontecimento mais devastador que a Espanha já passou. Nela se juntaram todos aparelhos ideológicos que marcaram o século XX: a Igreja e o militarismo.

De um lado se posicionaram as instituições como o Exército, a Igreja e os latifundiários, ou seja, o nacionalismo e o fascismo; por outro lado formavam-se a Frente Popular: os Republicanos, representando os sindicatos, os partidos de esquerda e os partidários da democracia. No entanto, a Frente Popular foi afetada pelas turbulências e conflitos entre classes que desestabilizaram o partido e o enfraqueceram.

Em julho de 1936, o General Francisco Franco tenta promover um golpe militar, porém, nas cidades como Barcelona, Catalunha e Madri o povo sai às ruas e resistem ao golpe militar. O país, dessa forma, se divide entre nacionalistas, dominado pelas forças de Franco; e republicanos dominados pelos esquerdistas. Sobre o domínio republicano ocorreu uma forte revolução social: as terras foram coletivizadas; as fábricas dominadas pelos sindicatos; assim como os meios de comunicação.

Como o golpe não obteve o sucesso esperado, o conflito tornou-se uma guerra civil, com manobras militares clássicas. O lado nacionalista de Franco conseguiu imediato apoio dos nazistas, isto é, o 3º Esquadrão da Divisão Condor alemão, responsável pelo bombardeamento de Madri e de Guernica e dos fascistas italianos recebeu aviação e tropas de infantaria e blindados; em contrapartida, o lado republicano recebeu de Stalin material bélico e assessores militares. Fatores como a superioridade militar do Gen. Franco e a unidade imposta sobre a direita foram decisivos para a vitória dos nacionalistas. Em 1938 forças franquistas cortam a Espanha em duas partes, isolando a Catalunha do resto do país. Em janeiro de 1939, suas tropas entram em Barcelona e, no dia 28 de março, Madri se rende aos militares depois de ter resistido a poderosos ataques – aéreos, de blindados e de tropas de infantarias –, por quase três anos.

O pós-guerra na Espanha

Com o término da Guerra Civil em 1939, a Espanha se encontrava em situação crítica em relação à economia e o social, além de ter deixado um saldo de um milhão de

mortos, e uma grande destruição da cidade; a situação econômica se encontrava caótica pelos gastos gerados pela guerra.

Portanto esses acontecimentos promoveram uma forte e acentuada desigualdade social, pois a crise nas indústrias, a agricultura castigada pelas mudanças climáticas e a vinda de muitos trabalhadores do campo colaboraram para tais mudanças. Fazia parte também deste contexto a insuficiência de moradia, alimentação e trabalho, e para amenizar essa escassez o governo cria o que se chamou “racionamento” para as famílias mais afetadas. A situação decadente do país beneficiou uma minoria que detinha o poder de compra e acesso a bens de consumo, e ainda elevou a inflação de alguns produtos. E como Franco não entrou na Segunda Guerra Mundial, a Espanha se vê ilhada e apresenta dificuldades em reconstruir-se.

Nos primeiros anos no poder, o General Franco enfrentou muitas barreiras, pois teve de perseguir alguns políticos e se impor como chefe de Estado, assim reprime pela ideologia:

La dictadura de Franco há de enterderse más que como producto de una ideología precisa como la consecuencia de un acontecimiento histórico, la guerra civil, que supuso el nacimiento de una mentalidad característica em los vencedores de la misma. Partían ellos de determinados convencimientos elementales pero a lo largo de la duración de la dictadura ésta pudo tener modulaciones doctrinales no solo diferentes sino contradictorias entre si (...) Como resultado de una guerra civil tuvo um componente militar y católico fundamental: a fin de cuentas los militares habían sido el sector predominante em el bando de Franco durante la guerra y el sentimiento religioso animó la beligerância de los combatientes que acaudillaba. (TUSSEL, 1980, p. 162)

A Desestrutura Familiar

Franco determinado em reconstruir a Espanha, se alia à Igreja e se apropria de uma ideologia do bem-estar social que mais violentava que ajudava, dessa forma propõe um modelo de família que deveria ser seguido. Segundo Puente

Será em 1939 cuando el novo papa Pio XII afirme que la unidad familiar era um núcleo social anterior a la propia sociedad civil y debia constituirse como germen de la sociedad frente a lãs distintas amenazas. Lãs diferencias entre hombres y mujeres eran para la Iglesia de origen divino y fundamentan em esta premissa la desigualdad presente em la sociedad franquista. La mujer era el complemento del hombre. Era la sensibilidad necessária que debía servir como contrapunto a la fortaleza del hombre. El hombre era que había vencido em la Guerra Civil y la mujer solo lê quedaba desempeñar el papel de reposo y refugio del guerrero. (PUENTE, 2004, 95)

As propagandas ideologicamente direcionadas afetavam instantaneamente a classe média espanhola que tentava reconstruir o país, contudo a mulher desta classe era

encarregada de perpetuar essas ideologias no seio familiar, mantendo a ordem social. Sob esse regime, a mulher perdeu muitos direitos conquistados antes da guerra. O modelo de mulher postulado no regime franquista determinava que as mulheres deveriam ser donas-de-casa modestas, econômicas, prudentes e preservadoras da moral e das tradições que o feminismo ameaçava. (Souza 2007, p. 10).

No entanto, a mulher de classe média também era culpada do desequilíbrio familiar, pois ela tinha a função de harmonizar o lar. Contudo, ela sofria muito por não poder fazer nada em relação aos conflitos existenciais surgidos e vivenciados, pois era sempre silenciada.

Carmen Laforet e sua obra *Nada* (1944)

A mulher espanhola do pós-guerra se vê impedida de exercer os direitos conquistados antes do regime da ditadura franquista, pois sua única função era a de propagar nos lares, as ideologias determinadas pelo poder do Estado e da Igreja. Nesse contexto, a mulher se sentiu desamparada e totalmente solitária, cabendo muitas vezes um escape pela da literatura, como resultado surge a novela feminina do pós-guerra, em que ela começa a escrever a partir de gêneros como diários íntimos, memórias...

Em um primeiro momento, a temática apreendida por essa novelista abrange sua casa, seu marido e posteriormente, escreveria sobre as atrocidades da guerra e o pós-guerra. No entanto, muitos escritos se perderam em decorrência da censura, ou extraviavam ou circulavam clandestinamente. Normalmente essa escritora, era uma mulher que pertencia à classe mais abastada e em muitos casos usava pseudônimo, pois para Peñalosa (, p. 165) “ Es a partir de 1945 cuando va naciendo una creación de calidad, innovadora en la forma y en el contenido”

Carmen Laforet (1921-2004) viveu e estudou nas Ilhas Canárias. Coursou Filosofia em Barcelona e Direito na Universidade de Madri, porém abandonou os dois cursos aos 21 anos e mudou-se para Madri onde se casa e se dedica à literatura. Em 1944 ganha o prêmio Nadal pela sua obra-prima *Nada*. A obra trata da formação universitária de Andréa, uma jovem interiorana que chega à Barcelona do pós-guerra. Hospeda-se na casa de sua família arruinada pelas seqüelas da guerra. E a partir da protagonista feminina assistimos o desenvolvimento de uma jovem lutando pela sobrevivência diante das dificuldades que a guerra promoveu.

Andrea e Gloria: a personagem e suas ações

A personagem de ficção sempre levanta discussões distintas ao seu redor, na perspectiva de Aguiar e Silva (1986, p. 686), a personagem constitui um elemento estrutural indispensável à narrativa. Pois é a personagem que dará ação à narrativa. Dessa forma, é imprescindível que sua criação sobressaia ao contexto narrativo, obtendo, assim, prestígio social. No âmbito desta ótica Brait (1985, p. 11) afirma que a personagem é um problema lingüístico e sua construção parte da representação de pessoas, visto que:

(...) teremos de encarar frente a frente a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para formar às suas criaturas, e aí pinçar a independência, a autonomia e a “vida” desses seres de ficção. É somente sob essa perspectiva, tentativa de deslindamento do espaço habitado pelas personagens, que podemos, se útil e se necessário, vasculhar a existência da personagem enquanto representação de uma realidade exterior do texto. (Brait, 1985, p. 11)

Para a discussão em relação à personagem, seria importante apresentar também o estudo que Cândido levanta a respeito do conceito de personagem. Na visão dele, depois do término da leitura de um romance o que sobressai é sempre a personagem, devido essa relação que o ser ficcional tem com a pessoa real. Pois para ele a personagem se projeta a partir do enredo, e este, a partir da personagem e os dois determinando o que ele chamou de “idéia”, ou seja, valores e significados. Ainda sobre a discussão, Cândido declara:

A personagem é um ser fictício, - expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção *ser*? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança, no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. (Cândido, 2004, p. 55)

Diante das discussões supracitadas, a personagem Andréa se inscreve como plana de acordo com a teoria de Foster citada por Cândido, pois ela é construída a partir de uma idéia que remonta a um período difícil para o ser feminino, isto é, o pós-guerra, num determinado momento em que a mulher havia perdido direitos conquistados. Nesse caso a protagonista tem uma representatividade social.

Andréa é uma personagem que vem do interior para Barcelona a fim de estudar. Traz consigo também a possibilidade de se formar e vencer na vida, ou seja, busca uma idealização para uma vida melhor. Contudo seu ideal esbarra nas dificuldades que encontra, principalmente no seio familiar, porém na universidade ela percebe as facções em relação à classe social a que pertencia. Assim, Andréa é uma personagem voltada à introspecção, ao fluxo de consciência, que lhe ajuda a avaliar a situação precária e o espaço conflituoso em que vivia. Segundo Souza (2007, p, 92), Andréa decide ir embora de Barcelona por entender que a rua Aribau simbolizava suas frustrações e deteriorização pessoal, tendo em vista a perturbação mental que acometia seus familiares por conta da guerra e do pós-guerra.

Gloria, no entanto, foge do modelo de personagem plana, teorizado por Cândido, pois apesar das condições de vida que o pós-guerra suscitava, era a que apresentava mais vontade de viver. Mesmo sendo uma personagem secundária, manifesta uma forte inclinação à personagem esférica. Na concepção de Cândido, ao pensarmos no enredo pensamos simultaneamente nas personagens. Dessa forma, ao tentar levantarmos o enredo da obra *Nada*, não tem como não ressaltar a personagem Gloria, pois ela é extremante envolvente. Na condição de mãe e tendo um filho para

prover, consegue sobressair ao espaço da casa. O marido explosivo – resultado da violência da guerra –, e sem trabalho não a reprime porque seu espírito combativo não diminuía sua vontade de viver. Quando todos se vão, ela toma a direção do lar, vende o que é preciso para manter a família. O leitor, no término da narrativa, ressalta mais as suas ações e atitudes que as de Andréa. Candido (2007, p. 63), admite o crescimento da personagem no decorrer da ação, na visão dele, Gloria oscila entre personagem plana ou esférica, porque “ A prova de uma personagem esférica é a sua capacidade de nos surpreender de maneira convincente. (...). Ela traz em si a imprevisibilidade da vida.” Aqui Candido nos dá um quadro físico e psicológico das ações de Gloria na obra, porque sendo ela uma personagem que casa-se com um dos familiares, no caso Juan, ela não tem o que Bachelar (2005, p 24) propõe sobre a casa, para ele “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo”. Dessa forma, na narrativa percebemos que Gloria não tem esse apego a casa. Ela é pragmática, por isso age para sobreviver.

Nossas leituras sugerem que Laforet naquele contexto soube discutir e refletir a respeito da condição da mulher no pós-guerra. Apropriando-se de duas personagens de peso como a protagonista Andréa e a coadjuvante Gloria. Ambas, metonimizadas por representarem, de certa forma, a “vitória” sobre a violência promovida pelo conflito. Ao nomear Andréa, Laforet permite essa leitura, visto que Andréa é um nome originário do grego Andrew: homem, viril, assim em busca de sua ascensão social, conseguindo um bom emprego e uma casa para morar.

Já Gloria como o próprio nome define, obtém glória, pois consegue restabelecer a ordem familiar na casa da Rua Aribau, além de criar uma célula familiar, contendo o pai, a mãe o filho e a avó, representando um recomeço para a família esfacelada e recai no menino a esperança de uma vida melhor, pois no final da narrativa Andrea percebe que ele teria crescido e estava forte e cheio de vida, o que todo cidadão espanhol vislumbrava naquele momento tão tenebroso: paz e harmonia de volta. Gloria, nesse sentido, transcende o espaço porque ela consegue reverter um espaço que ameaçava a um novo espaço de recomeço: a casa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BACHELAR, Gaston. A poética do espaço. (Trad. Antonio de Pádua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRAIT, Beth. A Personagem. Serie Princípios.2ª ed. Ática, São Paulo. 1985.
- CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. Editora Perspectiva. São Paulo, 1981.
- NÚÑEZ PUENTE, Sonia. Uma historia própria. Historia de las mujeres em la Espana del S. XX. Madrid: Edit. PLIEGOS, 2004.
- PEÑALOSA, Raquel Conde. *La Novela Femenina de Posguerra (1940-1960)*. Editorial Pliegos Madrid. (ano)
- SOUZA, Ana Paula. “ A sociedade metonimizada no espaço do romance *Nada* de Carmen Laforet. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2007.
- TUSELL: *La dictadura de Franco*. Madrid: Alianza editorial, 1980.

Sites Pesquisados

<http://www.pribi.com.br/nomes/1/40284881-fbe0c375-00fb-e0c37c66-02f8/busca/gloria#40284881-fbe0c375-00fb-e0c37c66-02f8>

4.11 – A TRAJETÓRIA DA PERSONAGEM ANDRÉA NA OBRA “NADA” DE CARMEN LAFORET

Patrícia Dayane Acs – UFMT

A obra “Nada” de Carmen Laforet foi publicada entre 1944 e 1945, momento em que se via despontar alguns nomes de escritoras na Espanha; é, dessa forma, uma obra que se insere no conjunto de narrativas femininas do pós-guerra civil, marcada pelas características dessa prosa e pelo contexto social da ditadura franquista. No livro, Andrea narra parte da história de sua vida, o ano em que morou na casa de sua avó, junto a seus tios.

Toda a trama da obra é organizada a partir da perspectiva da narradora, que é também a personagem protagonista; sua narração estrutura o enredo. A teoria literária nos ensina que a narrativa é formada a partir de um recorte feito pelo narrador: em primeiro lugar, ele escolhe determinada fase do continuum temporal, geralmente aquela que, por ter sido escolhida, reveste-se de maior relevância; em segundo lugar, o narrador seleciona os fatos mais importantes e interessantes para narrar, aqueles que contribuem significativamente para a urdidura da história, um fato implica o outro, ainda que a ordem de apresentação não seja, necessariamente, cronológica. É assim que se organiza o enredo, partindo do foco narrativo.

No que se refere à obra “Nada”, em particular, esse aspecto da narrativa fornece a chave para uma compreensão mais concreta da novela. Isso porque, sendo a narração em primeira pessoa, a fase escolhida por Andrea (o ano em que viveu na cidade de Barcelona) e os fatos narrados estão intimamente relacionados com o interior da personagem; pressupõe-se, então, que são os mais marcantes e conflituosos de sua existência – são aqueles que estão sempre presentes em suas recordações, a todo momento a narradora nos diz “recuerdo”. A partir deles, podemos chegar à caracterização de Andrea, visto que os fatos são sempre apresentados por meio de suas sensações, recorrentes do início ao fim:

“Un aire marino, pesado y fresco, entró em mis pulmones con la primera sensación confusa de la ciudad” (1995:12)

“La ruelas del coche levantaban una estela de ruido, que repercutia en mi cérebro” (1995:13)

Mas, como se pode observar pelas citações, as sensações não são de um interior totalmente alheio à realidade e/ou à sociedade; elas são, na verdade, o elo entre o interior e o exterior, o individual e o social, na medida em que demonstram o modo como a personagem experimenta a vida social, como ela sente a cidade e os acontecimentos. A esse respeito, é relevante ressaltar que desde o começo Andrea percebe o conflito das personagens da casa da rua Aribau; logo que reencontra sua avó e seu tio Juan, a narradora nos diz:

“En toda aquella escena havia algo angustioso, y en el piso un calor sofocante como si el aire estuviera estancado y podrido.” (1995:14-15).

A atmosfera angustiante e cheia de podridão vai ganhando dimensão no decorrer da narrativa, na medida em que a miséria da casa, os sentimentos pesados das personagens e as suas relações tensas são expostos e vivenciados pela personagem. A morte de Román é o auge da situação angustiante, é quando já não se pode sustentar o ar “podre” da casa sem que haja alguma conseqüência mais grave; note-se que, no fim, o “calor sufocante” retorna:

“Estas visiones espantosas me perseguieron aquel día de verano con monótona crueldad. En los atardeceres sofocantes, en las noches larguísimas cargadas de lánguida pesadez, mi corazón aterrado recibía las imagenes que mi razón no era suficiente para desterrar” (1995:287).

Nesse trecho, a própria narradora-personagem atenta para a importância de suas impressões, “mi corazón aterrado recibía las imagenes que mi razón no era suficiente para desterrar”. As estações do ano são aproveitadas para ressaltar as sensações que Andrea tem dos acontecimentos. Além do calor do verão, aparecem o outono, o inverno e a primavera; a cada estação, é adequado um momento:

“Me acuerdo de las primeras noches otoñales y de mis primeras inquietudes en la casa, avivadas con ellas. De las noches de invierno con sus húmedas melancolias (...) En aquellas heladas horas hubo algunos momentos en que la vida rompió delante de mis ojos sus pudores y apareció desnuda, gritando intimidades tristes, que para mí eran sólo espantosas. (...) vinieron las noches de verano” (1995:212).

Nessa mesma lógica, os fatos claros, tranquilos e felizes ocorrem “en los mejores tiempos de la primavera” (1995:271), quando Andrea se diverte com Ena e Jaime.

Se “Nada” se restringisse à descrição das sensações individuais da personagem, resultaria apenas um registro de cunho pessoal. Todavia, a obra alcança um nível social importante quando traduz literariamente a situação e vivência de uma personagem mulher, da classe social baixa, bem como a miséria do período pós-guerra civil.

Isso fica mais claro ao verificarmos que Andrea tem frustrações sociais, decorrentes de sua condição econômica; ela representaria, portanto, o modo de vida das jovens pobres, demonstrando as conseqüências de um sistema excludente na vida das pessoas. Por isso, Andrea se sente totalmente constrangida, com seus sapatos velhos, na festa de Pons; por isso, sente pequenos prazeres ao gastar em um dia seu dinheiro, em viver um dia de “rica”, mesmo passando fome o restante do mês – comportamento que poderia ser visto como um distúrbio ocasionado por fatores sociais.

Assim, o principal aspecto da vida social que permeia a obra é a situação da mulher. Como sabemos, o período que sucede a derrocada das lutas republicanas caracteriza-se por um retrocesso dos movimentos pelos direitos das mulheres; a imagem feminina difundida é a da mulher que vive em harmonia em seu lar, que é recatada e obedece às regras. Angustias sintetiza tais valores ao dizer para Andréa:

“eres mi sobrina, una nina de buena familia. Modosa, cristiana e inocente. Si yo no me acupara de ti para todo, tu em Barcelona encontrarias multitud de peligros. Por lo tanto, quiero decirte que no te dejaré dar um paso sin mi permiso” (1995:26).

Contudo, Andrea não se encaixa completamente nos moldes explicitados pela fala de sua tia e desencadeia o conflito feminino na obra. Em vários momentos, as personagens fazem referências negativas ao seu comportamento “rebelde”, ao seu costume de andar sozinha pelas ruas da cidade; por outro lado, Pons ressalta o aspecto positivo da diferenciação de Andrea em relação as outras meninas – o fato de não usar maquiagem, por exemplo – o que dá a ela o “direito” de ser a única mulher a fazer parte de seu grupo.

Outra personagem que possui certa liberdade é Ena. É significativo, nesse sentido, o fato das duas freqüentarem a universidade. Porém, embora sejam tidas como “rebeldes” ou, para sermos mais exatos, liberais, ao fim o que predomina é o destino familiar. Ena anuncia, por carta, o seu futuro casamento; Andrea manifesta a crença em um instinto feminino, ou na necessidade da mulher se casar:

“El sentimiento de ser esperada y querida me hacia despertar mil instintos de mujer; una emoción como de triunfo, deseo de ser alabada, admirada, de sentirme como la cenicienta del cuento, princesa por unas horas, después de um largo incógnito.” (1995:214).

“tal vez el sentido de la vida para una mujer consiste únicamente em ser descubierta así, mirada de manera que ella misma se sienta irradiante de luz” (1995:213).

Ou seja, no fim de contas, mostra-se no trecho assinalado a imagem da cinderela, que, após passar por inúmeros sofrimentos e trabalhos desgastantes, é salva por um príncipe encantado. Implicitamente, manifesta-se em “Nada” um retorno ao valor familiar, à imagem de mulher frágil que necessita do braço forte de um marido; nem poderia ser completamente diferente, o que pode ser compreendido se lembrarmos das palavras de Marx e Engels, *é somente na comunidade que a liberdade pessoal é possível*, e a comunidade espanhola da época vivenciava a repressão física e ideológica da ditadura de Franco (MARX e ENGELS, 2002:92).

A obra mostra, então, os dois caminhos que a sociedade destinava para a boa mulher, o do convento – como ocorreu com Angustias, que não se casou – ou o familiar, indicado para Andrea e Ena. Ambos eram apregoados na Espanha da década de 40, como assinala Martin Gaité em “Usos amorosos de la pósguerra espanola” (1987). Para aquelas que desejavam o casamento “harmonioso”, o conselho foi dado pela abuelita, “no sabes que con los hombres hay que ceder siempre?”. Por isso, a mulher mais rebelde da obra talvez seja Glória, que não se ajusta totalmente, que “desobedece” o marido para ganhar dinheiro, que tem um comportamento sensualizado. É justamente por essa razão que Glória é vítima de todo tipo de agressão, física, as constantes surras de seu marido, e verbal, todos a vêem como uma mulher vulgar e indigna de ser casada com Juan.

Contudo, Glória pode ter essa certa ousadia porque não se depara com os questionamentos existenciais e sociais que estão em ebulição na personagem Andrea. O mais importante em “Nada” é que a novela procura revelar um desafio para a mulher que viu a luta pelos direitos femininos; é isso que demarca a dialética da obra – se a liberdade plena não é possível devido ao contexto ideológico, por outro lado, vislumbra-

se a liberdade pelos resquícios das lutas republicanas. A obra ressalta em Andrea a figura feminina que não é apenas um estereótipo – que tem somente preocupações ditas “da mulher” – mas, sobretudo, um ser humano que se percebe existindo em um mundo; Andrea não se conforma com o caminho enquadrado que querem impor a ela, pelo contrário, renega esse caminho modulado socialmente e se depara com a necessidade de construir o seu próprio. Por essa razão, sai do campo para ir estudar na cidade – a narrativa começa com sua chegada em Barcelona e termina com a sua partida em busca, novamente, de “los horizontes de la salvación”, “liberación”.

É relevante o fato de Andrea ter dezoito anos, fase própria para as escolhas. Em contraposição, a obra apresenta a avó como imagem de uma geração passada, de valores ainda marcados pela ideologia que subjuga as mulheres; Andrea (neta) representa uma nova geração de mulheres que procuram se libertar do papel social imposto a elas. Todas as outras personagens femininas da obra passam a ser referências para as escolhas de Andrea, cada uma simboliza um caminho, uma possibilidade – seja para o que não quer (Angustias), seja para o que quer seguir (Ena).

A trajetória de Andrea é a busca pela “liberación”. A divisão do enredo em três partes obedece ao movimento do desenvolvimento interior da protagonista, como se a experiência que a personagem viveu em um ano fosse parte de seu amadurecimento: a primeira parte marca o contato com uma outra realidade, a da cidade e a da casa, é o momento da vida agrilhoadada e regida pelas normas; a chegada da personagem é marcada por um grande estranhamento, como se adentrasse um mundo assustador no qual teria de sobreviver sozinha, “y quedé sola entre la sociedad de las cosas” – isso sinaliza a aventura da mulher diante da possibilidade de liberdade. Angustias está presente em toda essa parte, representando a tentativa de conter a liberdade feminina, explicitando toda a tensão em relação a ela. Diz a Andréa: “Tú no dominarás tu cuerpo y tu alma. Tú no, tú no...tú no podrás dominarlos.” (1995:103) ; a sobrinha observa: “toda la historia de Angustias resultaba como una novela del siglo pasado” (1995:108).

A segunda parte é a experimentação da vida em liberdade, que nem por isso é mais fácil, é o momento das complicações dos conflitos, a vida real em toda a sua complexidade. Analisando as duas primeiras partes, podemos verificar a passagem de uma fase a outra da vida de Andrea. A primeira encerra-se com o fim de sua prisão ; o início da segunda parte marca o começo de sua liberdade. Por esse motivo, a primeira parte termina com a saída de Angustias (símbolo da algema social e dos “valores” antigos, imagem da mulher ainda limitada pelo sistema) e a segunda já começa com a forte presença de Ena (símbolo da vida vivida sem tantas algemas e dos novos valores, imagem de uma mulher que apreendeu o significado das lutas republicanas pelos direitos femininos, projeta o futuro). Esse conflito entre o antigo modo de vida de Andrea e um novo representa o próprio conflito vivenciado pela mulher espanhola do contexto social da época, que vive sob o regime franquista , mas viu e deseja a possibilidade de uma vida mais livre.

A terceira parte é a descoberta da verdade, a resolução, a perspectiva de liberdade; Andrea conhece os segredos da mãe de Ena, bem como da própria Ena. O fim é o começo de uma outra vida.

Por aí, podemos concluir corretamente que, como toda obra literária, “Nada” condensa a realidade social de seu momento histórico; ou, como aponta Antonio Candido, *estrutura esteticamente o fato social* (Candido, 2002); e se revela uma *sinédoque da realidade* (expressão de KOTHE, 1986). A trajetória de Andrea, cruzada por uma experiência de agonia, explicita a necessidade de liberdade que a mulher ansiava, bem como as dificuldades que tal liberdade implicaria, é a mensagem que a

autora projeta para o futuro - que ele seja um horizonte livre, construído pela trajetória de cada mulher. Tudo muito bem elaborado pelo processo estético de Carmen Laforet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume / Hucitec, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador, In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D' Água, 1992.
- CABALLÉ, Anna. Memórias e autobiografias escritas por mujeres (siglos XIX y XX), In: *Breve historia feminista de la literatura espanola*. Barcelona: Anthropos, 1993 (vol. 5).
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2002.
- _____. (org.) *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CONDE PANALOSA. *La novela feminina de postguerra*.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- KOTHE, Flavo R.. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Fundamentos da teoria literária* (vol. I). Brasília: Editora UNB, 2002.
- LAFORET, Carmen. *Nada*. Barcelona: Ediciones Destino, 1995 (vol. 5).
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2001.
- MARTIN GAITE. *Usos amorosos de la postguerra espanola*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- MARX, Karl; e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa I*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- NUNES PUENTE, Sonia. *Una historia própria. História de las mujeres en la Espana del siglo XX*. Madrid: Editora Pliegos, 2004.

4.12 - LAS IMÁGENES DE HISPANOAMÉRICA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Rômulo Monte Alto / UFMG

Um estudo sobre as imagens contemporâneas da América Latina veiculadas em alguns manuais de ensino de espanhol como língua estrangeira

Resumo: Analisar, à luz da teoria literária literatura comparada e da semiótica, além de se valer de estudos produzidos nas áreas da sociolinguística e do ensino de língua estrangeira, o sentido das imagens e textos relativos ao continente latino-americano, que se encontram nos manuais de ensino de espanhol como língua

estrangeira *Cumbre* [1995], *Gente* [1997], *Planet@* [1998], *Rápido Rápido* [2001] e *Avance* [2004].

Esta pesquisa se insere dentro da área de interesse em que viemos trabalhando nos últimos cinco anos. Tratamos de averiguar a relação que guardam as palavras e as imagens na produção do imaginário moderno latino-americano, e mais especificamente, em certas áreas do continente que chamamos de territórios vazios. Estes espaços "incivilizados" ou vazios são, na verdade, algumas regiões que permaneceram intocadas frente aos períodos de intensa modernização que aconteceram no continente, em função de suas inclementes condições geográficas, o que resultou em resistência frente aos intercâmbios culturais e definiu sua representação como as fronteiras interiores a serem conquistadas pelos países latino-americanos em seu percurso rumo à modernidade. Serão também as áreas que a ficção histórica procura para discutir a nacionalidade a partir de seus espaços, discursivamente vazios e culturalmente tensionados, locais onde a civilização não conseguiu vencer a batalha contra a barbárie aí persistente. Sobre estes lugares interiores, para essas regiões de fronteira interna – o sertão, a pampa, o deserto, a selva, o *llano* – a Literatura se volta, repetidas vezes e de maneiras diversas, em busca de respostas à pergunta pela natureza do ser nacional, erigindo, nesse ínterim, certas paisagens como matrizes fundacionais, sobre as quais se escreveram alguns dos grandes *bildungsroman* nacionais latino-americanos. Essas regiões, que estão associadas a modos arcaicos de vida e à ausência de narratividade, serão tomadas como lugares de representação instável ou mesmo impossível, o que as torna paradigmas de outra região maior, o próprio continente latino-americano, como atestam as imagens que a professora da Universidade de Princeton, Gabriela Nouzeilles, revela de seu estudo sobre as viagens de Antoine de Saint-Exupéry à Patagônia argentina.² Para ela, a Patagônia é descrita sob uma tríplice matriz: a de uma terra morta, que aparece como o desenho de um cadáver aos olhos do aviador; a de um lugar instável, prefigurado nas formas que aparecem e desaparecem no meio do pó; e a do espaço sem visibilidade, sujeito aos desmandos da natureza, especialmente à violência do vento. Estes três eixos produzem um permanente estado de ruína e determinam o ocaso do pensamento, levando ao colapso as representações que a cultura produz naquela região. Para Nouzeilles, aqueles relatos associam a Patagônia (e, a nosso ver, a própria América Latina) ao lugar das comunidades heterotópicas, que segundo Foucault, oscilam entre sua capacidade de criar um espaço ilusório de crítica do real e um espaço real compensatório com regras próprias. Em ambos casos, esta visão é alinhavada pelo vínculo que se estabelece entre a região e sua representação como um deserto, pois o vazio só existe no universo em que a natureza se opõe ao trabalho da cultura. Esta imagem subjaz na base da crítica que fazem, tanto Mabel Moraña como Nelly Richard, ao lugar do "privilegio epistemológico" concedido aos enunciados que vêm dos países do norte, em detrimento dos enunciados que emergem do sul. A pergunta pela natureza dessas paisagens nos levou de volta a uma série de reflexões sobre os momentos iniciais do descobrimento do continente americano, momento marcado por um intenso trabalho tradutório e o decisivo embate entre a letra e a oralidade, quando se fixaram algumas imagens que serviram (a) e justificaram os rumos dos projetos colonizadores adotados no continente.

² NOUZEILLES, 2004, p. 84-91.

O desembarque da letra

A chegada dos conquistadores ibéricos ao Novo Mundo não representou, para Antonio Cornejo Polar, apenas o encontro de duas civilizações com dois sistemas distintos de registro: de um lado a oralidade, baseada no reconhecimento da voz como signo de prestígio, e de outro a letra, como registro gráfico de uma voz ausente que reclama sua autoridade.³ Significou, mais precisamente, no episódio inicial simbolizado no encontro entre Atahualpa e o padre Vicente Valverde em Cajamarca, em 16 de novembro de 1532, o requerimento do poder inflexível da palavra impressa sobre a oscilação cambiante da voz pronunciada. Este momento, que Cornejo Polar identifica como o "grau zero" da relação entre a cultura oral indígena e a cultura escrita hispânica, prenuncia um futuro de violências para as comunidades autóctones, além de advertir sobre o "fracasso do livro", que no continente americano deixa de ser instrumento de comunicação para se tornar veículo sacralizado de poder. Quando Atahualpa lança ao chão o livro que recebe de Valverde, uma bíblia ou um breviário, seu gesto é duplamente interpretado como recusa do cristianismo e insulta aos reis católicos, o que resultou no massacre de seus seguidores, seguido de seu posterior aprisionamento e morte. O que está em funcionamento nesse episódio, segundo Cornejo Polar, é menos a impossibilidade de comunicação, já que o tal livro estava certamente escrito em latim, língua incompreensível até mesmo para Pizarro e seus homens, e sim a fetichização de um objeto, o livro, que deixou de ser sinônimo de texto para incorporar uma construção imaginária "como símbolo explícito ou tácito da incomunicação substancial":

Deste modo, o essencial é que a escrita ingressa nos Andes não tanto como um sistema de comunicação, mas no horizonte da ordem e da autoridade, quase como se seu único significado possível fosse o Poder. O livro, concretamente, como se disse, é muito mais fetiche que texto, e muito mais gesto de domínio que ato de linguagem. (...) Em outras palavras: o triunfo inicial da letra é, nos Andes, a primeira derrota da voz.⁴

Se as palavras que ditariam o destino do Novo Mundo já haviam sido redigidas tempos atrás, nas bulas papais, sua chegada às terras encontradas por Colombo reveste o trabalho da Conquista de um aspecto novo, ainda que inconsciente para a maioria de seus cronistas: a imaginação medieval tem seu encontro com um mundo desconhecido e se prepara, não para descrevê-lo, mas para inscrevê-lo no horizonte do conhecimento ocidental. A conquista da terra se torna, assim, a um só tempo, a captura de um imaginário bárbaro e o cancelamento de uma voz local onde se reproduzem as estruturas desse imaginário, trabalho esse que se levou a cabo nos domínios da escrita e atende pelo nome de Crônica da Conquista, que incluía cartas, histórias, memoriais, relações e relatos de viajantes, além de outros textos dispersos.⁵

Já Martin Lienhard encontra na relação que o Almirante Colombo pede que faça o escrivão real Rodrigo de Escobedo, dando conta aos reis católicos da tomada de posse das terras encontradas em seu nome, também este "grau zero da literatura – ao estilo ocidental", momento em que a palavra encena, já no primeiro desembarque que fará em terra firme, sua capacidade performativa.⁶ Buscando no lingüista J. L. Austin o

³ CORNEJO POLAR, 2000.

⁴ CORNEJO POLAR, 2000, p. 237.

⁵ Ver uma relação detalhada desses textos em MIGNOLO, 1992; também em LIENHARD, 1991, capítulo II.

⁶ LIENHARD, 1991, Capítulo I.

conceito de "performance" para fundamentar a importância que uma série de elementos contextuais contribuem para que a mensagem dependa menos de seu próprio conteúdo que dessas eventualidades circunstanciais, Lienhard assinala a cerimônia na praia como o cenário onde a palavra encena o *requerimiento*, instrumento que permitia, mediante leitura pública de documento real, a tomada de posse de terras e bens que pertenciam aos indígenas, incluindo suas vidas, em nome dos Reis e da Igreja Católica.⁷

Segundo Lienhard, é essa capacidade de performar um poder, que se situa geograficamente longe do teatro das ações dos conquistadores, o que permite ao documento escrito atualizar/representar este mesmo poder perante as culturas recém dominadas, oferecendo, a posteriori, um padrão de colonização:

*La práctica escritural europea, exploradora, prospectiva y dominadora, proporciona una especie de modelo para la ocupación de un territorio nuevo. Como lo demuestran toda una serie de prácticas colonizadoras, los europeos proceden como si quisieran inscribir su poder en todas las "superficies" posibles del Nuevo Mundo.*⁸

No gesto de Colombo de batizar as primeiras terras que encontra, um conjunto de ilhas, as quais acreditava serem as terras do Grande Khan, dando-lhes nomes cristãos como *Sant Salvador*, *Santa María de Conçibición*, *Fernandina* ou *Ysavela*, encontramos expresso o desejo de inscrever o poder, pela palavra escrita, na própria paisagem.⁹ Se acompanhamos o raciocínio de Mignolo de que o desarraigo do enunciador produz um enunciado de caráter tecnológico, e que esses enunciados tecnológicos se orientam à incorporação e controle do que é alheio ao horizonte simbólico onde esse enunciado é engendrado,¹⁰ então reconhecemos a escrituração do Novo Mundo como signo de apropriação não apenas lingüístico e cultural, mas também territorial.¹¹ Descrever o Novo Mundo é, em síntese, dar uma "morada" apropriada à memória dos fatos que transcorreram naquelas terras, como advertia Nebrija sobre a utilidade da língua castelhana em sua *Gramática*: "*I sera necessaria una de las dos cosas: o que la*

⁷ O *requerimiento*, as *capitulaciones* e o *repartimiento* serão, desde já, os documentos regedores da Conquista e dos primeiros anos da colonização espanhola, fase que se conhece como "período insular" do descobrimento (ELLIOT: 1998), ao passo que no Brasil o serão a carta de doação das capitânicas hereditárias e o *foral*, emitidos pela coroa portuguesa aos colonos. (JOHNSON: 1998)

⁸ LIENHARD, 1991, p. 24. No capítulo em que trata da invenção das letras, Elio Antonio de Nebrija, autor da *Gramática de la lengua castellana*, publicada em 1492, afirma que elas foram inventadas primeiro "*para nuestra memoria: τ despues para que por ellas pudiessemos hablar con los abseutes [absentes] τ los que están por venir*"; prossegue com sua definição, relacionado-a com a voz: "*de manera que no es otra cosa la letra: sino figura por la cual se representa la boz.*" NEBRIJA, 1992, p. 121.

⁹ COLÓN, 1995, p. 228. Como prova dessa violência que a escrita desata no novo continente, Lienhard relaciona a prática dos proprietários de escreverem seus nomes no próprio rosto dos índios, denunciada na *Historia de los indios de la Nueva España*, de Frei Toribio de Motolínia, escrito por volta de 1541, bem como o desejo manifestado pelo Padre Manuel da Nóbrega de "escrever à vontade" na alma dos indígenas, já que sua alma era como "papel branco". (LIENHARD, 1991, p. 24, 25) Também Caminha faz uso da expressão "imprimir", ao se referir à simplicidade dos índios em sua *Carta*. (RIBEIRO, 1992, p. 90)

¹⁰ MIGNOLO, 1995.

¹¹ Colombo sabe que "a nomeação (...) equivale a tomar posse." TODOROV, 1991, p. 27

memoria de vuestras hazañas perezca con la lengua: o que ande peregrinando por las naciones extranjeras: pues que no tiene propia casa en que pueda morar."¹²

O encobrimento

Os dois documentos que levarão a Europa a nova do descobrimento das terras além dos limites do Bojador, a *Carta a Luis de Santángel*, de Cristóvão Colombo, em 15 de fevereiro de 1493, e a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, de 1º de maio de 1500, serão superlativos ao relatar as belezas e riquezas tanto das terras como de seus habitantes. Ao descrever as terras recém encontradas, Colombo não se contém ao dizer que "*son fertilísimas en demasiado grado*", em que há "*fartos ríos y buenos y grandes que es maravilla*", onde "*cantava el ruiseñor i otros paxaricos de mil maneras*", chegando a afirmar que "*los puertos de la mar, aquí no habría crehencia sin vista, y de los ríos muchos y grandes y buenas aguas, los más de los cuales traen oro*"; sobre seus habitantes, conta que "*andan todos desnudos, hombres y mugeres, así como sus madres los paren*", "*muestran tanto amor*" e que "*no conocían ninguna seta ni idolatría, salvo que todos creen que las fuerças y el bien es en el cielo*".¹³

De semelhante modo, Caminha surpreende seus leitores com a descrição da nudez desconcertante dos habitantes da ilha que batizaram de Vera Cruz: "a feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto"; sobre as mulheres, acrescenta, "ali andavam entre eles três ou quatro moças (...) e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de a muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha." Reafirma a inocência daquele povo, "esta gente é boa e de boa simplicidade" e atesta que "nenhuma idolatria, nem adoração têm"; finalmente, ressalta a qualidade da terra encontrada, "é de muitos bons ares, assim frios e temperados" e "em tal maneira graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem."¹⁴

Estes relatos iniciais guardarão em comum a capacidade de produzir imagens fabulosas sobre a nova terra descoberta, gerando, por um lado, um imaginário desterrado, uma vez que seus referentes existiam como signos de algo ainda desconhecido (o próprio nome América virá 15 anos mais tarde), que "ainda não formavam memória", eram enunciados "sem solo ou fora de lugar";¹⁵ e por outro, o "tecido" discursivo com que se realizará o *encubrimiento*, em lugar de descobrimento, do Novo Mundo, segundo Roa Bastos:

*En Guanahaní (y aun mucho antes) comienza el encubrimiento del continente que iba a llamarse América y de las sociedades indígenas que un día vendrían a ser "descubiertas". No sólo el Almirante, con el fanatismo de un iluminado, traslada y pone sobre ellas como una inmensa alfombra mágica regiones enteras del Oriente Asiático.*¹⁶

¹² NEBRIJA, 1992, p. 107.

¹³ COLÓN, 1995, p. 221, 222.

¹⁴ RIBEIRO, 1992, p. 89-91.

¹⁵ MIGNOLO, 1995, p. 17.

¹⁶ ROA BASTOS, 1992, p.331.

Se todo descobrimento é fruto do um desejo, como afirma Carlos Fuentes ("O 'descobrimento' apenas prova que somente encontramos o que primeiro desejamos"), América foi assim uma utopia desejada e projetada no espaço, mas também rapidamente destruída por se referir a algo que por excelência não pode ter lugar em lugar algum: utopia é o não lugar, o lugar que não existe. E a América existe, ainda que inicialmente como acidente geográfico. Como lhe falta o elemento tempo, algo genuinamente europeu, o novo continente é apenas natureza e espaço, sendo assim, portanto, desprovido de história; logo, o lugar perfeito para que Europa realize sua obra de regeneração longe dos escombros que a ruptura da ordem medieval deixou.¹⁷ No entanto, como se verá mais tarde, a mesma palavra que anuncia a novidade do descobrimento também prenunciará seu fim.

A violência do encobrimento realizado pela escrita se manifesta na tríplice negação do continente, segundo as palavras do jesuíta Bartolomeu Meliá, comentadas por Roa Bastos: a negação da economia, da religião e da língua (e cultura) indígena. Os dois textos acima mencionados levam, além das novidades das descobertas, expressas declarações sobre a pobreza dos índios, com seu conseqüente desapego aos bens materiais, esquecendo que é essa economia que sustenta os conquistadores em suas estadias em terra firme; ressalta sua falta aparente de religião, o que os tornaria facilmente conversíveis ao evangelho, e sua língua incompreensível, bárbara assim como sua cultura, imprópria para a comunicação. Sobre este último terreno, o da língua e da cultura, a Conquista se confirmará pela extinção física dos dois maiores sistemas de escrituração indígenas – os *quipus* na região andina e os *glifos* na área mesoamericana –¹⁸ e a imposição de um sistema gráfico, de todo desconhecido pelos autóctones, baseado na letra escrita. A Conquista se traduz, assim, como uma série de operações escriturais destinadas a negar as culturas nativas e a envolvê-las com uma retórica que se fundava na associação entre os interesses da Igreja Católica e dos Estados ibéricos, interesses esses que já apareciam profetizados na Introdução da *Gramática* de Nebrija:

El tercero provecho deste mi trabajo pues de ser aquel: que cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real majestad: τ me pregunto que para que podia aprovechar: el mui reverendo padre obispo de avila me arrebató la respuesta: τ respondiendo por mi dixo. Que despues que vuestra alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos barbaros τ naciones de peregrinas lenguas: τ con el vencimiento a aquellos ternian necesidad de recibir las leyes: quel vencedor pone al vencido τ con ellas nuestra lengua: entonces por esta mi arte podrian venir enel conocimiento della como agora nos otros deprendemos el arte dela gramatica latina para deprender el latin.¹⁹

Mais de cinco séculos após o aparecimento da *Gramática Castellana* de Antonio de Nebrija, que veio ao mundo no mesmo ano em que Colombo descobria a América, são os manuais de ensino de espanhol como língua estrangeira que recolhem as promessas daquele célebre teólogo e erudito. São estes manuais que, como modernos Atlas sustentando o mercado global das imagens e estereótipos culturais, atualizam as imagens a partir das quais o Velho Continente reafirma sua centralidade epistêmica e

¹⁷ FUENTES, 1992.

¹⁸ BROTHERSTON, 1993.

¹⁹ NEBRIJA, 1992, 107, 109.

discursiva, projetando o outro latino-americano como lugar de pura extensão territorial e acidentes geográficos, como uma imensa terra vazia cuja representação escapa ao discurso científico e se desenha disforme, exótica. Essa é a hipótese que orienta a proposição desta pesquisa: ao projetar o continente latino-americano como local de natureza e barbárie, em que as condições de possibilidade de sua representação estão fortemente condicionadas por imagens e textos que o reduzem ao vazio, o seu oposto, Espanha, se constrói como local de cultura e civilização, figurando como plenitude de sentidos e transparência representativa. América Latina parece figurar, na maioria dos manuais, como um lugar indistinto ao que se adjudicam três macro-visões: como lugar de **pré-história**, já que é raro aparecer qualquer referência à sua recente história colonial e pós-colonial, restando apenas as referências às três grandes civilizações pré-colombianas: incas, maias e astecas; como lugar de **natureza**, em oposição ao trabalho civilizador da cultura, que apela ao turismo como único portal de acesso a seu conhecimento; e, finalmente, como **realidade caótica**, que sugere certa incapacidade para a gestão da complexa realidade social latino-americana. A figura em que se retratam os mapas de Espanha e Hispanoamérica, em GENTE, é esclarecedora desta proposição: enquanto Espanha se retrata num mapa que ocupa duas páginas (28 e 29), com seu interior repleto de figuras que refletem sua cultura (gastronomia, arquitetura, festas, história, lazer, etc.), o continente sul-americano é retratado numa única página (39), como um território repleto apenas de acidentes geográficos (rios, montanhas, cordilheiras, lagos, ilhas, etc.), sem textualidade alguma e, inclusive, sem qualquer alusão ao próprio nome do continente. Enquanto o primeiro está situado na seção *gente con gente*, o segundo aparece na seção *gente de vacaciones*, o que, segundo este manual, sinaliza para sua vocação como lugar de turismo – imagem recorrente no interior dos manuais – e projeta América Latina como um território cujo corpo está permanentemente a serviço do ócio.

A relevância da pesquisa pode ser cotejada em dois aspectos. Um, por permitir a ampliação dos estudos comparatistas sobre os sentidos engendrados pelas relações entre textos e imagens na produção dos imaginários globais, o que, de alguma maneira, tendem a se reproduzir ao nível dos imaginários locais. Algo dessa reflexão se pode cotejar nos resultados obtidos pelas professoras Hélade Scutti Santos e Valesca Brasil Irala, em suas pesquisas sobre como os alunos brasileiros vêem e o que pensam da língua espanhola e dos países hispânicos.²⁰ Em sua quase totalidade, as respostas se orientam pela preferência pelo espanhol de Espanha, tomado como referência de modelo lingüístico, por refletir uma cultura de maior prestígio e riqueza histórica, exatamente o contrário de como são vistas as culturas e as variantes lingüísticas hispano-americanas. O outro aspecto diz respeito à necessária revisão crítica pela qual devem passar todos os materiais didáticos dirigidos ao ensino do espanhol como língua estrangeira. Estamos no limiar de um tempo em que a produção desses manuais deverá se trasladar, dos países em que atualmente são elaborados, para nosso país, atendendo às necessidades de otimização mercadológica do capital que sustenta as empresas editoriais; logo, começar a rever os conteúdos culturais destes manuais é uma tarefa que reclama urgência, menos em função das demandas colocadas por esse mesmo capital financeiro, mas sim como um trabalho de uma justa restituição histórica das imagens que constituem o capital simbólico do continente latino-americano, tão dilapidado ao longo de sua história colonial e pós-colonial.

²⁰ Ver BUGEL, 2001; IRALA, 2004.

Metodologia

Em nosso estudo, partimos da hipótese de que as unidades de ensino, no interior dos manuais de espanhol como língua estrangeira, se orientam em torno a duas grandes entidades culturais: Espanha e América Latina. Essa definição se vê com mais clareza nas páginas introdutórias dos manuais, quando se explicam as finalidades da aprendizagem do espanhol. Assim, ainda que tal divisão viole os termos da comparação ao igualar um país a um continente, buscaremos traçar as evidências escritas, pictóricas ou fotográficas que sustentam a interdependência entre as duas entidades antes mencionadas, já que a construção de uma se faz com os mesmos elementos que sobram ou faltam na representação do outro, mas também, e, principalmente, a desigualdade de sua representação.

Para a seleção e contraponto das imagens e textos, nos apoiamos no pressuposto de que, em um manual didático dinâmico, as atividades são dispostas de maneira dialógica, isto é, uma atividade interroga, explica ou justifica outra atividade, dentro ou fora da unidade onde foi originalmente desenhada, criando uma espécie de encadeamento lógico cuja finalidade é fixar um conceito ou uma imagem. A estrita observância deste critério é necessária para que se evite uma apropriação indevida de imagens e textos fora de seus contextos originais de aparecimento, ainda que serão produzidas leituras tanto intra-manuais, como examinadas relações inter-manuais.

Este é um trabalho que transitará na fronteira entre várias disciplinas ou áreas do conhecimento, como a literatura comparada e a semiótica, além de se valer de estudos produzidos nas áreas da sociolinguística e do ensino de língua estrangeira. Sua metodologia de trabalho é ainda pouco disponível, uma vez que seu objeto está localizado num espaço intermédio entre várias disciplinas, o que exige a construção de conceitos operadores novos, ou tomados de empréstimo a outras áreas. Como Serge Gruzinski, em suas leituras sobre as imagens indígenas do imaginário colonial dos séculos 15 e 16, nos apoiaremos numa semântica da imagem, tomada como signo de referência e construção de sentidos. Buscaremos também os estudos de G. Kress e T. Van Leeuwen (1996) para refletir sobre uma possível gramática das imagens associada ao conceito de "estruturas pictóricas", além de buscar na Literatura Comparada, especialmente nos Estudos pós-coloniais, elementos que nos ajudem a entender o funcionamento das imagens, bem como dos textos, na construção dos discursos e formação dos imaginários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 9a. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ALIMONDA, Héctor; FERGUSON, Juan. Imagens, "deserto" e memória nacional – As fotografias da campanha do Exército argentino contra os índios – 1789. In: ALMEIDA, A. M.; ZILLY, B.; LIMA, E. N. *De sertões, desertos e espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: MAUAD Editora; FAPERJ, 2001. p. 199-218.
- ARRUDA, Gilmar (Coord.). *Natureza, fronteiras e territórios: imagens e narrativas*. Londrina: Eduel, 2005. p. 243-278.
- BROTHERSTON, Gordon. La visión americana de la conquista. In: PIZARRO, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura, cultura*. Vol. 1. A situação colonial. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1993. p. 63-84.
- BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar*. Walter Benjamin e o Projeto das Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

- BUGEL, Talia. Reflexiones sobre algunos aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera. In: *Universo Hispánico*. Vitória: UFES/APEES, 2001.
- CELADA, Maite y GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Los estudios de lengua española. In: *Anuario Brasileiro de Estudos Hispánicos*, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil/Embajada de España, 2000.
- CERROLAZA, Matilde *et alli*. *Planet@ E/LE*. Libro del alumno 1. Madrid: Edelsa, 1998.
- COLÓN, Cristóbal. *Textos y documentos completos*. Edición de Consuelo Varela. Nuevas cartas: Edición de Juan Gil. Madri: Alianza Editorial, 1995.
- CORNEJO POLAR, Antonio. *O condor voa*. Literatura e cultura latino-americanas. Mario J. Valdés (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ELLIOT, J. H. A conquista espanhola e a colonização da América. BETHEL, Leslie. (Org.) *História da América Latina*. América Latina Colonial I. Vol. 1. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998. p. 135-194.
- FUENTES, Carlos. Espacio y tiempo del nuevo mundo. *Valiente mundo nuevo*. Épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana. 1ª. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. p. 50-71.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras*. Inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Revista Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004.
- JOHNSON, H. B. A colonização portuguesa do Brasil, 1500-1580. In: BETHEL, Leslie. (Org.) *História da América Latina*. América Latina Colonial I. Vol. 1. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998. p. 241-281.
- LIENHARD, Martín. *La voz y su huella*. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina, 1492-1988. Hanover: Ediciones del Norte, 1991.
- MIGNOLO, Walter. Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista. In: MADRIGAL, Luís Iñigo. (Coord.) *Historia de la literatura hispanoamericana*. Época colonial. Tomo 1. 2ª. ed. Madri: Ediciones Cátedra, 1992. p. 57-116.
- MIGNOLO, Walter. Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. In: *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XXI, nº. 41, Lima-Berkeley, 1º. semestre de 1995. p. 9-31.
- MIQUEL, Loudes; SANS, Neus. *Rápido Rápido* (nuevo). Curso intensivo de español. Barcelona: Difusión, 2001.
- NEBRIJA, Elio Antonio de. *Gramática castellana*. Introducción y notas: Miguel Ángel Esparza e Ramón Sarmiento. Madri: Fundación Antonio de Nebrija, 1992.
- NOUZEILLES, Gabriela. Heterotopías en el desierto: Caillois y Saint Exúpery en Patagonia. In: *Margens/Márgenes*. Revista de Cultura, nº. 5, Belo Horizonte; Buenos Aires; Mar del Plata; Salvador, julho-dezembro de 2004, p. 8491.
- O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América*. Reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

- PÉRIS, Ernesto Martín; BAULENAS, Neus Sans. *Gente*. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno 1. Barcelona: Difusión, 1997.
- RIBEIRO, Darcy; NETO, Carlos de Araújo Moreira (Orgs.). *A fundação do Brasil*. Testemunhos 1500-1700. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- ROA BASTOS, Augusto. *Vigilia del Almirante*. Madri: Santillana, 1992.
- SÁNCHEZ, Aquilino *et alli*. *Cumbre*. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental. Madrid: SGEL, 1995.
- SANTOS, Hélade Scutti. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Anuario 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*. Octubre de 2002.
- SOUZA, Eneida Maria de. Nem samba, nem rumba. In: *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 161-168.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. A questão do outro. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZEA, Leopoldo. *Fuentes de la cultura latinoamericana*. 3 tomos. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- TAVARES, Hênio U. da Cunha. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- TUSSELL. *La dictadura de Franco*. Madrid: Alianza editorial, 1980.

4.13 – LA ESCRITURA DE LA MEMORIA EM AUTOBIOGRAFIA DE LETICIA VALLE DE ROSA CHACEL Y PRIMERA MEMORIA DE ANA MARIA MATUTE

Dra. Rhina Landos Martínez André /UFMT

El género autobiográfico abarca diversas modalidades (confesión, autorretrato, diario, autobiografía, memoria, etc.) y antes de que este último término se convirtiera en la designación técnica de un preciso subgénero literario, cualquier relato de recuerdos recibía el nombre de Memorias. De modo que para entender no solamente su concepción hoy en día los estudiosos de estos géneros se remontan obligadamente a las *Confesiones* de San Agustín cuando reflexionan sobre vida, tiempo y memoria, pues ya San Agustín sabía que no se puede hablar de memoria sin hablar de tiempo. En sus memorias retoma y repiensa concepciones anteriores de la filosofía antigua de una manera tan original, que hoy su pensamiento constituye un punto de referencia insustituible, pues el tiempo, o sea la historia con el recuerdo, están íntimamente relacionados. No obstante, aunque las fronteras entre las diversas modalidades narrativas sean difíciles de marcar (frecuentemente hay interferencias y mixturas) en los conceptos correspondientes a estos términos, se perciben notables diferencias. Por ejemplo, mientras en la autobiografía se hace hincapié en la narración y descripción de la vida privada y en el desenvolvimiento de la personalidad del autor, en las memorias, este aspecto parece colocarse en segundo plano, y en cambio, adquiere especial relevancia la atención a los acontecimientos y al contexto social, político, cultural, etc. en el que se ha desenvuelto la vida del memorialista.

Lo peculiar en este género es que el yo habla de sí mismo, desde sí mismo, en un acto de revelación que al mismo tiempo intenta envolverse, rodearse, esconderse; se presenta de una forma determinada por motivos determinados. De este modo, es posible concebir la escritura de la memoria una forma de comunicación, como un acto liminal o, más bien dicho, una manera de cruzar el umbral de la esfera privada a la esfera pública. En este sentido, pues, se puede hablar de una memoria individual y una memoria colectiva, idénticas en la dinámica de sus relaciones a la conciencia individual y a la

conciencia colectiva. Ambas se complementan, se apoyan y se penetran mutuamente. La memoria colectiva es la que sirve de envoltura a la individual, según la concepción de Maurice Halbwachs (2006), al sostener que los recuerdos forman también parte de un conjunto de pensamientos comunes a un grupo. En su libro *La memoria colectiva*, hace referencia a los cuadros sociales de la memoria: la memoria colectiva de una familia, de una comunidad religiosa, de una clase social y, por tanto, de una sociedad. Las memorias colectivas de estas entidades no se excluyen mutuamente sino que se sobrepone y mezclan, de modo igual que se mezclan la memoria particular de un individuo con las memorias colectivas de los grupos de los cuales forma parte (Halbwachs, 2006: 28-34).

En realidad, la noción de memoria colectiva es una abstracción que reúne una multitud indefinida de variantes, sobre todo, ciertos eventos percibidos por la comunidad como decisivos, impactantes, que definen y delimitan el “presente”. Pueden ser guerras; por ejemplo, las dos guerras mundiales definen el período de “entre-guerras” como una época que fue sentida por la fuerza, la brutalidad y su repercusión social hasta por los contemporáneos, de la misma manera que podemos decir “período de pos guerra civil española”, al referirnos a una época dura y feroz de la historia de España. Así, pues, el presente histórico se puede convertir, de un día a otro, en pasado, pero que se mantiene vivo en la memoria colectiva.

Halbwachs sostiene que el primer testimonio del cual partimos es siempre el nuestro, argumentando que nuestras impresiones se pueden basar no necesariamente solo en nuestros recuerdos, sino también en la de otros, pues nuestra confianza en la exactitud del recuerdo será mayor como si una misma experiencia fuese recomenzada no apenas por la misma persona, sino por muchas. Propone este argumento por llamar la atención sobre un rasgo universal del mundo de la experiencia que es siempre un mundo habitado por otros y con otros. Recordarlo es también rememorar a esos otros con los que lo compartimos. El autor opina que nuestros recuerdos permanecen colectivos porque jamás estamos solos. No es necesario que otros estén presentes, materialmente diferentes de nosotros, porque siempre llevamos con nosotros y en nosotros cierta cantidad de personas que no se confunden. Para que nuestra memoria se aproveche de la memoria de los otros no basta que estos nos digan sus testimonios, también es necesario que la nuestra no haya dejado de concordar con las memorias de ellos y que existan muchos puntos de contacto entre una y otras para que el recuerdo que nos hacen recordar sea reconstruida sobre una base común (Halbwachs, 2004, pg. 39)

Desde el punto de vista de la literatura numerosas obras de ficción presentan forma de memorias directamente relacionadas con algún evento peculiar en la vida del narrador que lo define como importante, influyente, o al menos interesante y que se encuentra latente en la memoria colectiva. Aquí, se asocia la memoria con otras formas literarias que evocan el pasado: la biografía y la autobiografía. En todos estos géneros o subgéneros, la literatura linda con su hermana gemela, es decir, con la historiografía. Desde esta perspectiva, al referirnos a la producción de los géneros autobiográficos en la historia de la literatura la dimensión es enorme, por el interés que el hombre ha tenido en dejar testimonio de hechos relevantes. Si restringimos el estudio al ámbito de la literatura española constatamos que las memorias masculinas ocupan un extenso corpus en relación con las memorias escritas por mujeres, según estudios realizados por Ana Caballé en su obra prima *Narcisos de tinta* (1995). La explicación que la autora encuentra para la escasez de producción autobiográfica femenina es la condición de subalternidad que la mujer española siempre mantuvo, la que se agudiza después de la imposición del régimen franquista.

La autora registra que la mujer desde antes del siglo XIX encontró dificultades para acceder a los bienes culturales de la sociedad de su tiempo y su capacidad de creación se vio muchas veces mutilada o amurallada por los valores altamente masculinos. Cuando, por casualidad, se encuentra una voz femenina en un texto autobiográfico, el acto de enunciación aparece cargado de represión. El problema de ser juzgadas negativamente, ser censuradas por su propia familia o no encontrar apoyo para la edición podrían ser algunas razones de que se vieran confinadas al espacio doméstico. A diferencia de otros países europeos, en la España de medio siglo persistía la versión tradicionalista de la domesticidad como una noción de feminidad, atributo tal que excluía a la mujer de la escritura, afirma Alda Blanco (2006), en su importante artículo *Escritora, feminidad y escritura en la España de medio siglo* (pág.23). Sin embargo, a pesar de estar generalmente de acuerdo con la ideología de la domesticidad ellas no están dispuestas a renunciar a la escritura y a acomodarse al ideal femenino de imposición. A inicios del siglo XX hay una postura más aguerrida; se conquistan algunos derechos, pero, con la guerra civil (1936-1939), estos derechos conseguidos durante el periodo republicano quedarán en el olvido por la imposición de límites de los espacios públicos donde podía dislocarse y construirse un estereotipo de mujer sumisa que se mantiene hasta el final del siglo. El mayor aparato ideológico de Franco, además de la iglesia católica, que contribuyó para determinar un modelo de mujer y establecer su papel social fue la Sección Femenina comandada por Pilar Primo de Rivera, obligándola a regresar al espacio de las cuatro paredes del hogar. Como contrapartida, surgen otros movimientos de mujeres que no se resignan a enclaustrarse al espacio doméstico y salen a las calles defendiendo sus derechos e incorporándose a líneas políticas, hasta conseguir, incluso, la abertura del espacio editorial.

Estos hechos van a propiciar el surgimiento de autobiográficos y memorias escritas por mujeres en las que aparecen como protagonistas testigos de su participación, del sentimiento de pérdida o fracaso y la violencia de que fueron objeto. A manera de ejemplo, podemos citar a Victoria Kent, Silvia Mistral, Federica Montseny, María Teresa León, Rosa Chacel, cuyas memorias son testimonio de la lucha férrea de la mujer española por hacerse valer como tales y su inquebrantable fe en sus ideales políticos. La producción de los relatos femeninos, por estos años, es relativamente extensa, según registra Raquel Conde Peñalosa (2004), en la que el espesor común que se registra es la temática de la guerra y sus consecuencias; su influencia directa e indirecta en la sociedad, en las familias, en los niños, en el matrimonio, en la escuela, en la universidad, en la literatura, en el arte, en la vida social en general, pero sobre todo, el dolor, el sufrimiento, el temor. Sin embargo, tenemos pocos registros de esos textos porque se extraviaron o los hicieron desaparecer. Lo importante es comprobar que la mujer se liberó de un buen porcentaje de preconcepciones hasta lograr trascender las fronteras de lo estrictamente familiar. A partir de la escritura se moldea una nueva imagen de mujer, pero se trata de una trayectoria lenta, como registra Carmen Martín Gaité, pues, se ponía el acento en el heroísmo abnegado de la mujer como madre y esposa, en la importancia de su silenciosa y oscura labor como pilares del hogar cristiano. Creo que Martín Gaité resume en estas palabras el papel social de la mayoría de las mujeres condenadas a su propio destino

“...a coser, a callar y a esperar. Coser esperando que apareciera un novio llovido del cielo. Coser luego, si había aparecido, para entretener la espera de la boda, mientras él se labraba un porvenir o preparaba unas oposiciones. Coser, por último, cuando ya

había pasado de novio a marido, esperando con la más dulce sonrisa de disculpa para su tardanza, la vuelta de él a casa” (MARTIN GAITE, 2001, pág.72).

Otras mujeres que destacan al aflorar el siglo XX por su incorporación a la vida intelectual de la época, y que reflexionan sobre la condición histórica de la mujer y sus problemas existenciales en una sociedad tradicionalmente machista, Rosa Chacel y Ana María Matute son nombres cimeros. Estas autoras tienen en común criar personajes femeninos que hacen el relato de su crisis existencial y de lo que observan a su alrededor sobre la historia reciente de España. Ana María es una niña de la guerra y Chacel vivió la guerra como adulta, pero, ambas van a configurar el ‘insólito mundo de pos-guerra’. En diversos ensayos y novelas de Rosa Chacel la condición humana y la realidad vital son la temática recurrente. Ella irreverencia lo descrito como estrictamente femenino y penetra en la psicología de los personajes para dar una visión de su interioridad. Ana María Matute aborda el papel femenino mediante el proceder de sus personajes. Se recrea en la infancia de los protagonistas y los muestra en su interioridad partida, solos, en medio de un grupo de jóvenes de su edad, sin rumbo.

Las dos autoras han producido su obra sobre la memoria de una mujer, *Memorias de Leticia Valle* de Rosa Chacel, publicada en Buenos Aires en 1945 y *Primera Memoria* de Ana María Matute, en 1956, en Barcelona. Aunque distanciados en los años de publicación son textos que se salen del patrón tradicional del género autobiográfico porque no son memorias o autobiografías en el sentido clásico. No pretenden historiar sus vidas, ni hablar de su participación activa en la guerra, ni quieren hacer una literatura testimonial, sino situarse en el centro del acontecer histórico y reflexionar sobre él. Lo que está evidente en las dos autoras son las consecuencias que un acontecimiento bélico deja en la sociedad: familias desestructuradas por la pérdida de algún pariente de forma violenta, los hombres que fueron a la guerra no volvieron jamás, familias abandonadas, hijos sin referencial de padre o madre, infelicidad aun entre los amigos y la soledad los envuelve como una camisa de fuerza. Es también común en las dos obras la persistencia de un ejemplar que va a perpetuar la tradición. En las dos autoras observaremos, de esta forma, que hay rasgos comunes de la memoria colectiva reciente a su época. En las dos personajes - dos chicas jóvenes - aunque protagonistas ficcionales, sobresale el sentimiento de soledad; conviven entre familiares que no se dan cuenta que se consumen en una visión cuadrada del mundo, sustentada por valores arcaicos, sin vislumbrar expectativas de cambio. En fin, en las obras, la memoria de las protagonistas y su complejidad de preadolescentes, relatadas desde su mundo adulto, serán el objeto de su enunciación en primera persona.

Memorias de Leticia Valle, es prácticamente una literatura de confesión, con una protagonista, Leticia, que posee un caudal de complejidad psicológica. Es una chica de apenas doce años que desborda su intimidad adentrándose en sí misma a la búsqueda de recuerdos y experiencias pretéritas. El objeto inmediato de su relato no está en el mundo exterior, sino en su intimidad, es decir, en la propia vida pasada. Al iniciar la narración nos dice: “El día 10 de marzo cumpliré doce años. No sé por qué, hace ya varios días que no puedo pensar en otra cosa. ¿Qué me importa cumplir 12 años o cincuenta? creo que pienso en ello porque, si no, ¿en qué voy a pensar?” Desde el inicio percibimos la nostalgia de algo, la sensación de desánimo y el recuerdo tenaz de algún acontecimiento singular. El vacío de la vida de una chica de apenas doce años y la falta de una estructura familiar afectiva que le entiendan en su intimidad de adolescente la llevan a encontrar en otros lo que está ausente en su familia. Al escudriñar su vida pasada reflexiona filosóficamente mostrando la peculiaridad de sus memorias y el conocimiento profundo que posee de la condición humana.

El material básico de los recuerdos son los acontecimientos que provocaron el suicidio de un profesor con el que inicia un ingenuo contacto de amistad y despertar en ella el lado sensible de la atracción amorosa. En la medida que se desarrolla y crece esa relación afectiva, que no se expresa con palabras, sino mediante gestos, miradas, actos y silencios, también se revela la anquilosidad en que se mueve una pequeña ciudad interiorana, como también queda en evidencia la desestructura de la familia de Leticia: un padre alcohólico plantado en una silla de ruedas, resultado de participar en una guerra contra los moros, incapaz de entablar un diálogo afectivo, la ausencia de la madre de Leticia y una tía incomprensible que no consigue entender sus ansiedades de adolescente.

Los recuerdos que afloran de su memoria trascienden aquellos cuyo objeto es exterior a su conciencia porque se mueve en un mundo de incertezas, entre monotonía y tradición. Es una preadolescente que está más allá de su tiempo por los procesos de análisis y síntesis que su discurso realiza en la retrospectiva de vida/memoria que evoca para contar lo que está oculto y la oprime. Entre las brumas de una infancia de posguerra, Leticia se afana en pintarnos el entorno que la circunda, de modo que su voz nos aproxima a las mujeres que se “entretenían en hacer encaje de Irlanda, calados de Tenerife: tenían la habitación inundada de cestillos y bastidores” (pág. 13); nos mostrará el clima sofocante del verano que impide la interacción social. Las personas se esconden en las casas para evitar quemarse con los ardientes rayos del sol veraniego y solamente salen para asistir a misa los días domingos; ella también. En la iglesia, solitaria entre aquel torbellino de gente, observa las imágenes de los santos en las vitrinas que nada le dicen, más bien la confunden. En su casa, no existe diálogo, la vida transcurre envuelta en una familia solitaria, confundida en el presente, imposibilitada de entender la naturaleza humana, donde lo extraordinario se gesta en lo cotidiano y sólo una mirada o un oído atento es necesario para descubrirlo. En fin, la monotonía de la vida está presente y nadie observa que están muriendo en su propio nicho: en la iglesia, en el colegio, en su casa, etc. La vida de Leticia va a cambiar rotundamente al estudiar música con una profesora particular y conocer a su esposo, también profesor, que despertará en ella el afecto que le falta en su propia familia. Es de esta forma como Chacel nos remite a la palabra de una preadolescente para recordar “lo de antes”, una historia de amor y tragedia entre la niña y su maestro, bajo la que se esconde toda una historia de crisis afectiva familiar resultante de una crisis existencial, que por su vez nos remite a una causa mayor: las secuelas de una guerra fratricida que distancia y confunde, para automatizar y vivir, solamente para vivir. Para entrar en la conciencia de Leticia, Chacel utiliza la técnica introspectiva y recurrirá a un estilo disgresivo y a la utilización de un sistema de recurrencias que no son más que traducciones de un mismo hecho, el oculto y hoy hecho público.

En *Primera memoria* Ana María Matute con tintes autobiográficos, toca el tema de la guerra civil a través de la protagonista Matia al evocar un periodo de su vida adolescente separada del mundo físico y del mundo de los adultos viviendo en una isla a causa de la guerra en el continente. Vive con la abuela paterna y su primo Borja. Su mundo se circunscribe a la relación con él y una pequeña pandilla de amigos. Por la descripción que se hace de ella, es una chica bonita, de quien la abuela -la todopoderosa fuerza bruta que tiene el control de todos y todo- observa la evidente metamorfosis de la chica con el pasar de los años, quien estará en poco tiempo preparada para secularizar el matrimonio. Con sus prismáticos, la vieja, también controla el horizonte distante para disponer de todos.

Psicológicamente, Matia es triste, confusa y miedosa del mundo adulto. Desde su niñez le ha faltado el consuelo de una familia unida con amor y afección. Su madre

murió y su padre se fue a la guerra a luchar a favor de los republicanos. Bajo el cuidado de la abuela se siente aislada pero, dentro de su inocencia de niña, observa que no está en el mundo de los niños ni en el de los adultos, está en alguna parte entre los dos. Sufre la confusión y la injusticia de un mundo distraído y observa directamente la crueldad de los seres humanos en la pequeña isla, pero es incapaz de encontrar una explicación a la violencia que acontece cotidianamente entre los amigos y la abuela y sus criados. Aunque entiende algunas acciones de su primo Borja no consigue reaccionar. Por su actitud pareciera que no quiere participar del mundo de los otros y sí quedarse permanentemente niña con su soledad, sin embargo, en cierto momento, como en un torbellino arrasador sale de su infancia e intempestivamente despierta para el mundo grotesco de los adultos al descubrir que su primo y amigo, Borja, esconde algo más que su inocencia. Descubre la crueldad e hipocresía que envuelve el corazón de un chico. Él es quien va a reproducir el mundo de la abuela: el mundo violento y conservador que les aísla en este momento donde la mentira y la falta de compasión por el ser humano son los valores mayores.

Esta obra, aparte de retratar una violencia primitiva omnipresente, también puede verse como una denuncia de la alienación que pesa sobre el individuo, sobre la familia y, sin duda, de manera general, sobre el conjunto de la sociedad española. La autora alude abiertamente al mundo hipócrita y de mentiras que rodea a los chicos para hacerlos despertar violentamente a conocer los diversos mecanismos de crueldad. España y casa están asociadas en esas tramas, en la historia de las familias y parte de la historia contemporánea española.

Es importante ver que en las dos narrativas predomina el espacio doméstico como el eje central de la narración y la familia el motivador de la relación afectiva y de la relación de dominación, y el espacio externo es una extensión del espacio doméstico en lo social y en lo psicológico. Estos dos ejercicios de memoria se alejan, en cierta medida, de la exigencia de verdad que el género ostenta con falsa inocencia. A través de una serie de recursos, se ponen en evidencia la pertenencia de los textos a dos zonas aparentemente opuestas: ficción y verdad. Este recurso tiene dos consecuencias inmediatas: por un lado, avala la suspensión del juicio verificador que toda memoria supone. Por otro, sugiere al lector que lo narrado cuenta como verdad en algún sentido. Las voces que cuentan dan lugar a la ficción como espacio lógico de funcionamiento narrativo tan válido para dar cuenta de lo real como la memoria, que tiene una sola dimensión temporal, la que relaciona el pasado con el presente, el pasado cercano que forma parte del presente histórico. Las autoras nos muestran que mediante la memoria se puede iluminar un momento histórico determinado con más transparencia que por medio de la reconstrucción histórica.

Lo que más llama la atención en las dos obras es la preocupación por el tiempo y por la memoria amasada en la amargura y el dolor. El desabrochar de los recuerdos fluye como un torrente de lluvia que lava la memoria donde se entrecruzan nostalgia, culpa, soledad, tedio, afecto, aislamiento. Se trata de memorias que hablan de ‘una’ *historia*: la de las mujeres, historia de silencios y de entrelineados, historias en fin, que nos muestran las formas desnudas de la conciencia humana: cómo son y en qué consisten los conflictos ocasionados por la guerra. En cierto modo, la memoria que constituye parte de lo vivido, puede dibujar más intensamente la morada vital, la intrahistoria de una colectividad. Historia individual e historia colectiva que resulta la morada vital de infinitos años de guerra y posguerra.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, Alda. Escritora, feminidad y escritura. In Breve historia de la Literatura Española (en lengua castellana). Vol. V. Iris Zavala, (Coord.) Barcelona: Anthropos; San Juan. Univ. de puerto Rico, 1993. Págs. 09-38
- CABALLÉ, Narcisos de tinta. Ensayo sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (Siglo XIX y XX), Málaga: Edic. MEGAZUL, 1995
- CONDE PEÑALOSA, Raquel. La novela femenina de posguerra (1940-1960). Madrid: Ed; PLIEGOS, 2004
- DUPLÁA, Christina, Vida, Literatura y Barcelona: las tres patrias de Montserrat Roig. In Breve historia de la Literatura Española (en lengua castellana). Vol. VI. Iris Zavala, (Coord.) Barcelona: Anthropos; San Juan. Univ. de puerto Rico, 1993. Pág. 141-150
- HALBWACHS, Maurice. A memoria coletiva. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- MARTIN GAITE, Carmen. Usos amorosos de la postguerra española. Barcelona: Editorial ANAGRAMA, 2001.
- NÚÑEZ PUENTE, Sonia. Una historia propia. Historia de las mujeres en la España del Siglo XX. Madrid: Ed. PLIEGOS, 2004

4.14 - UNA LECTURA DEL PRÓLOGO DE LA CRÓNICA “BREVÍSIMA RELACIÓN DE LA DESTRUCCIÓN DE LAS INDIAS”, DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS

Nilvany de Lima Rezende (UFMT)

Soraide Isabel Ferreira (UFMT)

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es hacer una breve lectura del prólogo de la crónica “Brevisísima relación de la destrucción de las Indias”, de Bartolomé de las Casas, según algunos conceptos del Análisis del Discurso (AD), cuya definición es ante todo, una teoría de la lectura, del sentido y de la interpretación, que considera el amplio contexto sociohistórico y ideológico (POSSENTI, 2005, p. 361).

Para el AD, no le interesa la circunstancia, sino el discurso del enunciador realizado bajo una perspectiva ideológica.

El discurso se establece articulatoriamente entre los procesos ideológicos y lingüísticos, siendo el más predominante en esa relación, el primero, pues es en él que ocurren correspondencias de dominación y subordinación, representando así una serie de factores provenientes de las contradicciones ideológicas, de las cuales el hombre ejerce el papel de sujeto, o sea, el hombre es un ser de la historia, es un instrumento que habla en nombre de otro, a saber, un amplio discurso social.

En el prólogo, Las Casas actúa como representante de la religión y de la política al destinar el texto al príncipe Don Felipe II, en el cual se observan de modo general las obligaciones de los “reyes, padres y pastores” de sus pueblos, acerca de los

males que ocurrían en sus reinos. Lo cierto es que el autor se preocupa con los daños sufridos por los indígenas en el proceso de la conquista española.

EL ASPECTO RELIGIOSO Y POLÍTICO

Según (BRANDÃO, 2004, p. 37), refiriéndose a las ideas de Foucault, “El discurso es el espacio en que saber y poder se articulan, pues quien habla, habla de un lugar, a partir de un derecho reconocido institucionalmente. Ese discurso, que pasa por verdadero que vehicula saber (el saber institucional), es generador de poder”.

Valiéndose del poder institucional conferido a la iglesia católica, Fray Bartolomé de las Casas, a mediados del siglo XVI, escribió el prólogo de “La Brevisima relación de la destrucción de las Indias”. En esa época, en plena expansión marítima europea, la cual tenía el objetivo de conquistar nuevos territorios, el sacerdote se propone denunciar la violencia y las atrocidades ocurridas en el proceso de la conquista y posterior colonización española sobre los pueblos indígenas de América.

La posición enunciativa del sujeto del discurso se basa en el discurso de la iglesia católica, la cual se hace favorable al modelo político del período, representado por la figura del príncipe Felipe II, responsable por los asuntos de las Indias, contemporáneo de Bartolomé y destinatario de la carta.

A priori la voz de la religión dialoga con la voz de la política, a fin de persuadir su representante a cumplir la justicia, de forma que en el discurso de Las Casas se verifica el cruzamiento interdiscursivo entre la política y la religión, pero esta domina sobre aquella. Por ello, el enunciador utiliza la fuerza de poder que posee el rey y la iglesia, a fin y efecto de tener condiciones de “ordenar con la autoridad de Dios”, que el rey subordinado al poder divino asuma su posición y según manda la ideología cristiana haga justicia a los débiles.

“Como la providencia divina tenga ordenado en su mundo que para dirección y común utilidad del linaje humano se constituyesen en los Reinos y pueblos, reyes como padres y pastores (...). Vuestra Alteza tenga por bien de con eficacia suplicar y persuadir a Su Majestad que deniegue a quien las pediere tan nocivas y detestables empresas, antes ponga en esta demanda infernal perpetuo silencio (...)”.

(DE LAS CASAS, 2001, p. 71-3).

Como se nota en este trecho ambos sujetos, Bartolomé y Felipe II, se incorporan en la historia como subordinados a discursos preestablecidos, dominantes y proferidos a lo largo de la historia.

De acuerdo con Citelli:

“Una de las formas discursivas más persuasivas, es el tratamiento religioso, en razón del paroxismo autoritario llegar a tal grado de elaboración que el yo enunciador no puede ser cuestionado, visto o analizado. Es al mismo tiempo el todo y la nada. La voz de Dios plasmará todas las otras voces, incluso la de aquel que habla en su nombre (...)”.

(CITELLI, 2002, p. 48).

Hay que destacar el hecho de que el escritor empieza el prólogo con la siguiente evocación: “Muy alto y muy poderoso señor”, de esta manera se dirige al príncipe como si hablase con Dios, manifestando su reverencia y respecto a aquel que detiene el poder político y religioso, tanto es así que él era visto como el propio Dios, esto es, un ser perfecto y que debe ser exaltado.

En el prólogo se percibe que el autor usa ese discurso para denunciar las atrocidades y abusos ejercidos por los europeos sobre la población del Nuevo Continente. La agresividad y la dominación exprimidas por los conquistadores no se limitan a la violencia física, sin embargo trascienden y abarcan las manifestaciones culturales, con la finalidad de imponer su religión y, por consiguiente, su modelo cultural.

Conforme Saint-Lú:

“Además del objetivo denunciador de la obra, Las Casas propone también proyectos de reformulación de las Indias. Los informes, las peticiones y las representaciones particulares fruto de sus trabajos históricos contienen un discurso de carácter político, jurídico, misional y teológico”.

(SAINT-LÚ, 2001, p.12).

La fuerza política del prólogo radica en la identificación del escritor con el sufrimiento de los indios, que no es una simple petición de justicia, sino que traduce la reformulación de la doctrina que debe guiar el trato para con ellos.

“(…) tuve por conveniente servir a Vuestra Alteza con este sumario de muy difusa historia que los estragos y perdiciones se podría y debería componer (...). Lo cual visto, y entendida la deformidad de la injusticia que aquellas gentes inocentes se hace (...) (hechas contra aquellas indianas gentes, pacíficas, humildes y mansas que nadie ofenden)”.

(DE LAS CASAS, 2001, p. 71-3).

Cabe añadir que Las Casas le expone a la corona la noticia de los sucesos que ocurren en las Indias, y al mismo tiempo suplica al príncipe que a través de su poder y influencia no permita que eso continúe.

Hay que tener en cuenta que la monarquía detenía el poder político de la época, por esto el narrador emplea el discurso político en definitiva, para convencer con respecto a autoridad de Felipe II, como representante de Dios.

El fray deseaba que el gobierno cambiase la situación para que la corona real de Castilla continuase logrando conquistar riquezas y, principalmente nuevas tierras, pero no con derramamiento de sangre, en cambio por la fe cristiana de la iglesia, puesto que esta desempeñaba fuerte poder sobre el rey y las personas en general.

Como ha dicho (BRANDÃO, 2004, p. 29), citando las ideas de Ricoeur: “Toda autoridad, busca según sus sistemas políticos, legitimarse y para tal es necesario que haya (...) una creencia por parte de los individuos en esa legitimidad (...) surge la ideología como sistema justificador de la dominación”. El príncipe Felipe II intenta

hacer con que las personas obedezcan sus principios y sigan su cultura que resulta en su posición ideológica.

En respecto a la ideología, cabe señalar que Bartolomé de Las Casas vino a las Indias con una concepción de mundo según a cual Dios había dado las Indias a los españoles para que ellos la gobernasen. Ese discurso presenta la intención del príncipe en convencer a los indígenas que todo lo que hacían era de la voluntad de Dios, dado que él lo representaba en la tierra.

“(…) de aquellos tantos y tan grandes y tales reinos, y por mejor de aquel vastísimo nuevo mundo de las Indias, concedidos y encomendados por Dios y de su Iglesia a los reyes de Castilla para que lo regiesen (…)”.

(DE LAS CASAS, 2001, p.72).

Según (ORLANDI, 2001, p. 241-2), mencionando Althusser, “Un ejemplo de la estructura formal de cualquier ideología, es la ideología cristiana (...). La religión constituye un dominio privilegiado (...) dado el lugar atribuido a la Palabra”.

El discurso religioso es aquel en que habla la voz de Dios con la intención de persuadir acerca de algo, tanto es así que, por un lado cuando el escritor describe los indígenas como gentes humildes y mansas muestra que ellos “aceptaban todo pacíficamente”. Por otro lado, al relatar que son condenados y malditos tienen la clara intención de depreciar su religión.

De acuerdo con (FIORIN, 2001, p. 30), “La ideología es constituida por la realidad y constituyente de la realidad. No es un conjunto de ideas que surge de la nada (...)”. De esa manera, siempre se explica por determinados elementos, en particular Las Casas se la utilizó para señalar la autoridad religiosa y de igual forma la política.

En verdad, el autor se utiliza del discurso religioso, con el propósito de apuntar su ideología, es decir, él lo usa para mascarar la concepción española del mundo de aquel período, que buscaba incesantemente conquistar nuevos territorios, aunque para eso fuese necesario destruir toda la cultura indígena, y, así, seguir deteniendo el poder económico y político.

CONCLUSIÓN

Por cierto, el objetivo de Las Casas al redactar el prólogo de la “Brevísima relación de la destrucción de las Indias” era cambiar la realidad en la cual vivían los indígenas, que en menos de un siglo había degenerado de modo incontrolable por parte de las máximas autoridades de la metrópolis. Para eso, presenta la evangelización como estrategia de la colonización. En otras palabras, era necesario catequizar los indios, no por la fuerza, pero, en cambio, por la fe cristiana.

A pesar de que Las Casas trata humanamente a los indígenas a punto de ser conocido como protector de ese pueblo, no se puede olvidar el hecho de que era primeramente, un defensor de las causas del príncipe. Eso se vuelve polémico, una vez que era un salvador y al mismo tiempo pertenecía al sistema político e ideológico español.

En suma, se puede declarar que el prólogo ofrece muchos otros caminos de análisis referentes a los aspectos explicitados anteriormente, a saber, la religión y la

política que apuntan una posición ideológica. Lo que se realizó aquí fue apenas una lectura de ese texto personal y documental de Las Casas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. 2.ed. São Paulo: Unicamp, 2001.
- CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 15.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- DE LAS CASAS, Bartolomé. Brevísima relación de la destrucción de las Indias. 12.ed. Madrid: Cátedra, 2001.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccielle. A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- _____. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 2.ed. Campinas: Pontes, 2000.
- POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. (org) Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos. V.3, São Paulo: Cortez, 2005.
- SAINT-LU, André (ed.) Brevísima relación de la destrucción de las Índias. 12.ed. Madrid: Cátedra, 2001.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de Lengua Española. 22.ed. España: Espasa, 2001.
- <http://es.wikipedia.org/deslascasas>

4.15 - “EL DICTADOR HA MUERTO, PERO SEGUIMOS CAMBIANDO *PUTAS* POR *FRUTAS*”.

Dr^a Margareth Santos- PUC/SP

Muchas veces vemos que en las clases de español LE, la historia española se ve alejada a un segundo plano, o entonces, la resaltamos en el momento en que iniciamos las clases cuando tocamos en la historia de la lengua. Pocas veces gana un verdadero protagonismo. Además, frecuentemente, vemos que la música en dichas clases se reduce a un papel ilustrativo, cuando podría tener más importancia.

De ahí surgió la propuesta de esta mesa coordinada, pensar la música como testigo de un momento histórico, como elemento relevante e, incluso, protagonista, pues creemos que la música también es capaz de contar historia, formar parte de su dinámica social y no sólo de ilustrarla.

El período que me cabe, en nuestra propuesta se relaciona a lo que se denominó la era de los “viejos rockeros”. Es interesante pensar, ante todo, el porqué del adjetivo “viejos”, ya que la mayoría era bastante joven por aquel entonces.

Para pensarlo, volvamos en el tiempo: en los años 60 España se veía dividida entre las heridas aún abiertas por una guerra civil que terminara hacía dos décadas, un insistente complejo de inferioridad y el deseo de romper con ese pasado inmediato. A

todo eso se sumada el influjo del *rock and roll* que atingía con fuerza avasalladora a toda una juventud. Sin embargo, el rock llegó tarde y en su versión edulcorada en tierras españolas, pues tal retraso

se vinculó de plano con la dictadura del general Francisco Franco, iniciada tras la Guerra Civil, en 1939, y concluida con su muerte en 1975 (...) durante ese período en nombre de la libertad impedía a los ciudadanos de ser libres (POLIMEN: 2002, p.53).

No por casualidad en 1960, pese el progreso europeo, España seguía encerrada en sí misma, celebrando juicios políticos, que totalizaron más de 1000 años de prisión para el conjunto de condenados y una sentencia de muerte. En abril de 1963 ejecutaron en Madrid a Julián Grimau, por *supuestos hechos* cometidos durante la Guerra Civil Española. A él le seguirían varios anarquistas, muchos miembros de ETA (Euskai ta Askatasuna) y del FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriótico).

En el ámbito económico, en el año anterior, los tecnócratas del gobierno lanzan el *Plan de Estabilización*, a través del cual se permite la entrada de inversiones extranjeras, sin embargo el *Plan* produce pobreza interna y emigración al extranjero:

Una riada de trabajadores emigra hacia Europa: en 1960, esa emigración alcanza oficialmente la cifra de 80.000 trabajadores, con un 50 por 100 de aumento sobre 1959. El éxodo continuará de modo impresionante durante la década de lo sesenta hasta pasar de los tres millones (BLANCO AGUINAGA, C., RODRÍGUEZ PUÉTOLAS, J. & ZAVALA, I. M., 2000, p.487)

En estos mismos años, más precisamente en 1964, España intenta lanzar un capa de nebulosidad sobre tantos hechos terribles y pone en marcha en *Primer Plan de Desarrollo*, idealizado con el fin de conseguir el despegue del país rumbo a la industrialización, con el *Plan de Desarrollo*, España quiere transformarse en una nación en “vías de desarrollo”, lista para incorporarse al Mercado Común Europeo, quiere alejarse de una supuesta inferioridad ibérica frente al resto de Europa.

En ese intento de industrialización y recibiendo miles de turistas, aceptan, por fin, al país en el Mercado Común Europeo. Frente a la incorporación, todos se sentían europeos de hecho y derecho. Pegada a esa entrada vienen las ayudas norteamericanas, que en una maniobra de atracción de aliados en la Guerra Fría, inyecta apoyos económicos y sociales. En cambio, el gobierno franquista cede a la apertura que posibilita que el *rock and roll*, aunque tardíamente llegue definitivamente a España.

Sin embargo, el pop seguía arrasando en tierras españolas y el rock cantado en español sin mucha credibilidad, de ahí que entendamos no sólo el término “viejos rockeros”, sino también el hecho de que tantos grupos tuviesen nombres importados o combinados: Burning, Lone Star, Smash y Mike Ríos (que adoptaría su verdadero nombre, Miguel, en una segunda etapa de su carrera).

A causa de esa fuerza del pop, nos enfrentamos a una situación *sui generis* en España, pues aunque los discos de Elvis Presley hubieran llegado al país tan solo unos pocos meses después de su lanzamiento, sin la debida difusión, poca gente tuvo acceso amplio a la música, al movimiento y tampoco a la estética. Así que cuando el éxito les llegó a los rockeros no siempre fue por este ritmo y cuando sí llegaba,

(...) acababan siendo considerados viejos por los nuevos cachorros del pop. De hecho, los rockeros españoles fueron viejos siempre.

Y claro, como eran tan jóvenes, no sólo no se murieron, sino que siguieron intentándolo, vivos y bien vivos en su mayoría (SIERRA i FABRA, 2000, 11).

Tal vez el ejemplo más emblemático y a la vez iniciático del rock en España sea el granadino Miguel Ríos, que nació para el rock influenciado por un cierto aire yanqui en el nombre. Mike Ríos enfrentó a varios desafíos, pues ser rockero en la tierra del flamenco, cantando en inglés y en la era Franco no debía ser nada fácil. Pero según el propio Miguel, al escuchar a Elvis vio a la luz en el fin del túnel. Y guiado por esa luz, se presentó en un concurso en la Radio Granada, en el programa *Cenicienta 60*, acompañado por un grupo de amigos y cantando una versión de una canción del entonces archifamoso, Paul Anka, *Tú eres mi destino*.

Se llevó la victoria, pero a partir de ahí seguiría una carrera de altibajos, pues cuando efectivamente graba su primer EP, en 1961, se decía que el *rock and roll* había muerto y quien deliraba al público era el *twist*. Entonces, no es de extrañarse que le llamasen inicialmente, Mike Ríos, el rey del *twist*. Pero lo que importaba en aquel momento era grabar. Así que una vez más entendemos lo de “viejos rockeros”.

Será a partir de 1967 que le llegará el éxito, pero no exactamente con el rock, sino con la canción *Himno a la alegría* (extracta del último movimiento de la Novena Sinfonía de Bethoven): vendió tres millones de copias en todo el mundo y estuvo como el número uno en una cantidad de países.

Su canción *Bienvenidos* resume los sentimientos de toda una generación para los que el sentimiento de desengaño y estafa era una tónica dominante:

Necesitamos muchas manos

Pero un solo corazón

Para poder inventar el exorcismo

Abrir nuestras mentes

Llenarlas con un soplo de rock

Que desalojen los fantasmas cotidianos (...)

Qué larga ha sido la marcha

Compañeros de fatiga

Desde los tiempos del Price

Veinte años de camino

A los hijos del rock and roll

¡Bienvenidos!

Ayúdanos a conectar.

Sólo por ti el rock existirá

Ayúdanos a construir.

Hoy el rock and ríos se hace para ti (UN PAÍS DE MÚSICA, 2000, p.4).

Cuando en la canción se refiere a esos veinte años, no cabe duda que el largo camino remite a la dictadura franquista y todo lo que le robó a esa juventud, ya que para Franco el rock no pasaba de una mala *influencia foránea, comparada a las relaciones prematrimoniales o la píldora anticonceptiva* (POLIMENI:2002, p.53). Pero no todo fue engaño, pues los tiempos del Price que canta Miguel Ríos, alude a los Festivales del Price de Madrid, que a lo largo de 1962 ocuparon un puesto importante en la música juvenil española, revelando a varios de los viejos rockeros.

Resultado de iniciativa de los hermanos José y Miguel Angel Nieto, dos estudiantes locos por el rock, que lograron convencer al empresario del Circo Price, a celebrar a cada domingo conciertos juveniles con la participación de todos los grupos de música rock que se multiplicaban por toda España, aunque siempre de forma subterránea, minoritaria y disidente, ya que seguimos en la dictadura franquista.

En 1963, aunque hubiera la restrictiva *Ley de Prensa*, la dictadura parecía dar señales de respiro, por lo que ocurre una masiva recepción de la obra intelectual del exilio, que desde 1948 sólo entraba en el país por entregas en revistas literarias y de manera muy escasa o clandestina.

Por esos años vemos a Bruno Lomas con su primer disco *Bruno y los rockeros*, que surge en 1964, con el éxito *La casa del sol naciente*, versión de una famosa canción de The Animals. Ese fue el mejor año del grupo, que cantaba en ritmo importado, letra y dolor adaptados, como tantos grupos españoles más:

¡Oh! El sol naciente

El sol que ya no está

Un sol que ya no alumbra

No alumbra más (UN PAÍS DE MÚSICA, 2000, p.2).

Aunque el título y la letra se refieran a una casa de prostitución de Nueva Orleans, la canción pasó intacta por la censura, ya que a los censores les sonaba como una llorosa canción de amor cantada en ritmo del denominado rock progresivo.

Después de ese éxito, Bruno Lomas, pese a su irreverencia y su locura por el rock, a finales de los años 60 no resistió los cambios en el panorama musical y empezó su declive que acabaría con su muerte en 1990 en un accidente automovilístico.

Contemporáneo a Bruno Lomas, está el grupo Lone Star, cuya designación viene del nombre indio del muñeco que será la mascota del grupo en sus primeros años.

Lone Star fue una de las grandes formaciones barcelonesas de rock, participe en los años 60 y los 70 de la llamada Era Dorada de los Grupos Españoles (Brincos, Bravos, Sírex, Mustangs, Salvajes, Z-66, Tony Ronald Group, Mucky y Los Tonos y muchos más (SIERRA i FABRA, 2000, 16).

Vale la pena destacar que ese grupo, pese a su nombre yanqui, se propuso, con una mezcla jazz y rock, a producir música en el idioma local. Además, fue uno de los primeros grupos a grabar músicas de protesta, lo que ya es decir para 1969, cuando el dictador ya se encontraba debilitado, pero la censura aún seguía actuante y poderosa.

No hay que olvidar que por esa época el rock ya había tomado dimensiones mundiales, capitaneado por sus banderas máximas: la rebeldía, la crítica al sistema y una oposición basada en una estética y en la palabra cantada.

Comparados a los The Animals y The Who, el grupo tuvo en la canción *Mi calle* su gran éxito, en ella que describe una Barcelona húmeda y triste, plasmando algunas de las máximas que hemos citado:

*Vive en un lugar
Donde no llega la luz
Niños se ven
que ven descalzos sin salud
(...) Mi calle tiene un oscuro bar.
Húmedas paredes
Pero sé que alguna vez
Cambiará mi suerte (UN PAÍS DE MÚSICA, 2000, p.3).*

En la canción se configura la visión de la periferia, de los barrios marginales de Barcelona: sin luz, escasa agua potable e inundaciones constantes. No por casualidad *Lone Star* canta la gente y las calles barcelonesas de la periferia, pues el vocalista, Pedro Gené, aunque fuese un cantante de conservatorio y de una familia de clase media, tenía una fuerte influencia de la música negra norteamericana sureña, y aprovechándose de su voz *negroide* aproximaba la realidad de su país al sufrimiento de los negros norteamericanos en los temas de sus canciones.

De norte a sur, el rock nacional contó con inúmeros frentes, que gracias a la actuación de sus grupos pudieron borrar las barreras regionales y cantar por todo el país, en el cual se multiplicaban festivales musicales, que revelaban nuevos grupos y les daba la oportunidad de grabar, aunque la venta de discos, de manera general, nunca ha sido exitosa, más bien llenaban conciertos, pero las ventas no alcanzaban cifras expresivas.

Del frente sur vinieron en los grupos Smash (1969-1973), hijos del *hippismo*, hacían una mezcla interesante de blues y rock, también de esa región surgió Triana, grupo colmado de talento musical e ideas geniales, y a la vez divertidas, conquistó el reconocimiento del público y de la crítica, lo que era muy difícil, ya que cantar rock en español, como hemos dicho, casi siempre estuvo mal visto. Aunque distintos entre sí, los dos grupos nacieron en la efervescencia de *Woodstock*.

Por aquel entonces era muy difícil grabar, pues el mundo se enfrentaba a la crisis del petróleo y España, que recién se tiraba a la furia consumista de electrodomésticos, como qué para suplir tantos años de escasez, se veía, otra vez, apretándose el cinturón. Para la música la crisis petrolífera representó una drástica disminución de las grandes giras y resultó en pocas grabaciones: no había plástico para los vinilos. Así, las grandes grabadoras apostaban por lo seguro, es decir, por la música ligera.

Aunque esa parálisis discográfica se extendió del 73 al 77, España apostó sí por lo nuevo, si bien pocas veces. Dos emblemáticos representantes de Cataluña consiguieron lanzar sus discos: la Orquesta Mondragón (nombre sacado del manicomio de la ciudad vasca de Mondragón) y Loquillo, que personificaron el rock por excelencia en Barcelona: el primero gracias a la figura de su delirante vocalista Javier Garrucha,

que con sus presentaciones a finales de los años 70, cuando el caudillo ya no estaba, transformaban el rock en un gran circo, pues en escena buscaban el mal gusto y la risa con disfraces y desvariadas actuaciones.

Sin pelos en la lengua como Garrucha, Loquillo también se buscó un lugar al sol, siempre en contra a los estamentos. De voz poco potente pero combativo, tuvo como bandera ese embate contra el *status quo* y la imperiosa necesidad de cantar en castellano.

Ya estamos en los 80 y pese a que el dictador ha muerto en el 76, pasarían cuatro años para que los españoles se dieran cuenta de que la transición no estaba del todo completa, pues sufriría uno de los *últimos estertores de una censura capaz de los más estúpidos desatinos, como el cambio en la letra de una canción de “putas” por “frutas”* (SIERRA i FABRA, 2000, p.1).

Así vemos que aunque el rock no haya conseguido plasmar plenamente sus máximas, pudo sí reflejar la dinámica de una sociedad encerrada en sí misma, que al verse libre de la dictadura de la palabra se vuelve a otras perspectivas, pues con los años 80 llegará la movida y por primera vez España conseguirá vivir en consonancia su historia social, política y musical. Con esa década vendrá la OTAN, el PSOE, la explosión nacional e internacional de la movida. La música y el rock español ya no serán una sorpresa o curiosidad para los extranjeros, sino un largo listado de éxitos consolidados por jóvenes que querían pasarlo bien, no llevar el cinturón, construir una historia en su país, transformándolo en un país de música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BLANCO AGUINAGA, C., RODRÍGUEZ PUÉTOLOS, J. & ZAVALA, I. M. *Historia social de la literatura española*. Ediciones Akal, 2000.
- POLIMENI, Carlos. “A todo esto... ¿España no tenía rock en español? *In Bailando sobre los escombros*. Buenos Aires, 2002, pp.53-56.
- RICO, Francisco & INDURIÁN, Domingo. *Historia Crítica de la literatura española: época contemporánea*. Barcelona: Editorial Crítica, 2004.
- SIERRA i FABRA, Jordi. *Un país de música: Los viejos rockeros*. Madrid: El País, 2000.
- VARIOS CANTANTES. *Un país de música: Los viejos rockeros*. Álbumes recopilatorios: España MUXXIC Records, 2000, 1 CD. Número 5.
- VARIOS CANTANTES. *Un país de música: La movida*. Álbumes recopilatorios: España MUXXIC Records, 2000, 1 CD. Número 6.

4.16 - IMAGENS DA PROSTITUTA E DO PROSTÍBULO EM OBRAS DA LITERATURA LATINO-AMERICANA DO SÉCULO XX

Ariágda dos Santos Moreira ³

INTRODUÇÃO

Em busca de evidenciar algumas das inusitadas formas de representar a prostituta e o prostíbulo, o presente artigo apresenta personagens femininas – de

diferentes autores latino-americanos, dos quais três são brasileiros – revelando um pouco do universo narrativo do chamado “mercado do sexo”. Como parte do referencial teórico, utilizam-se as obras: *Anatomia de la crítica* (1991), de Northrop Frye, ao se tratar dos espaços das narrativas das personagens em comparação com outros espaços. Além deste teórico, utilizam-se também algumas reflexões do crítico chileno Rodrigo Cánovas, em *Sexualidad y cultura en la novela hispano-americana: la alegoría del prostíbulo* (2003), que empresta de Foucault a noção de heterotopia, ao analisar um mosaico de representações dos prostíbulos e sua integração com o mundo fora deles.

Nas ficções, o universo da prostituta é narrado, de forma recorrente, como o espaço do profano, da luxúria, do desregramento moral e social, por influência, em parte, de dogmas religiosos, sociais e políticos de aceitação. De acordo com tal perspectiva, ele representa o local do excesso, da farsa e da dissimulação, povoado por seres humanos estranhamente contraditórios. É ainda, nesta concepção, um mundo regido e controlado por Eros, um dos imortais deuses cosmogônicos gregos, que emana, ao mesmo tempo, “beleza, poder e desejo²¹”. Por tudo isso, os espaços narrativos das personagens “mariposas” apresentam-se, contraditoriamente, como exóticos (atraentes) e escandalosos (repulsivos). Condições que colocam as protagonistas desse mercado em arriscada e constante vigilância.

Este *lócus* (nem sempre um reconhecível prostíbulo) se identifica com o “mundo demoníaco”, discutido por Frye, quando trata da teoria dos arquétipos²². Para o crítico, tal mundo existe em evidente distinção e oposição ao “mundo divino”. Este último, um espaço calmo e claro marcado pela sacralização dos seres e de seus atos. Nesta abordagem os dois mundos são antagônicos, mas passíveis de integração, nos moldes daqueles que são narrados e se procura observar nos universos discursivos das personagens e nas estratégias estruturais utilizadas pelos autores em obras discutidas neste artigo.

RACHEL, OLGA E JACINTA: REPRESENTAÇÕES DE UM “YO” PROSTITUTA

No cabaré ou mesmo em instituições de “respeito” como o hospital e o exército, a prostituta “salta” das páginas das obras literárias e promove, antagonicamente, por meio de uma intrigante união, a integração dos dois mundos: demoníaco e divino. Nesse sentido, esses mundos nas narrativas cubana, peruana e

³ É mestre em Estudos Literários, pela UFMT, doutoranda em Estudos Culturais e Literários Latino-americanos pela UCMLV/Cuba, e professora titular de literatura brasileira e língua portuguesa na Universidade de Cuiabá (UNIC).

²¹ Eros, na expressão de Aristófanes, vinculava estes três irresistíveis atrativos, porque era filho de Afrodite e sua paternidade é atribuída a diferentes deuses da Mitologia Grega como: é Urano, de acordo com Safo; é Ares para Simônides e na interpretação de Cícero é filho de Hermes (BRUNEL, 2000, p. 320).

²² Na teoria dos arquétipos se identificam construções literárias nomeadas “imágenes demoníacas” e “imágenes divinas”. Falando de forma sintética, esses mundos podem se inter-relacionar e, ainda, se relacionar com elementos orgânicos e inorgânicos do mundo, como religião, fogo, mitos, desertos, água. Segundo Frye, “un de los temas centrales de las imágenes demoníacas es la parodia, la burla del juego exuberante de la vida al sugerir su imitación en términos de vida real”. Nesse caso, elas acabam se convertendo em paixão feroz e destruidora, que podem frustrar ou mesmo arruinar quem as sentem. Para o crítico o mundo demoníaco humano atua sob o domínio da paixão destruidora e pode ser simbolizado por “lo general una ramera, bruja, sirena u otra hembra tentadora, objeto físico del deseo, que como posesión se busca y por lo tanto nunca se consigue interamente” (FRYE, 1991, p. 195).

argentina, aqui discutidas, formulam uma espécie de “alegoria contínua”²³, que vai se configurando em idéias e quadros, construídos a partir das imagens que se sobrepõem e/ou se justapõem, em meio a diversos conflitos.

Em *Canción de Rachel*²⁴ (1993), do escritor cubano Miguel Barnet, primeira obra aqui apresentada, **Rachel**, narradora-protagonista, é uma vedete dos cabarés cubanos do século passado. Em perspectiva de voz homodiegética, ela não assume a condição de prostituta, se autodefine como artista e dançarina. São suas atitudes, contadas por ela mesma, e os relatos das outras vozes narrativas do texto que vão, aos poucos, mostrando sua condição de “mulher pública”. De acordo com o desenrolar de sua enunciação é possível compreender seu dissimulado jogo erótico: “[...] con mi malicia y con mi gracia natural. Le hice gastar todo el dinero que tenia [...]” (Id., p. 65). No fragmento, relembando seu relacionamento com um homem mais velho, com quem trabalhou, a dançarina não se remete apenas ao seu universo “artístico”, mas evidencia sua circulação pelo “mercado do sexo”. Além disso, mostra o poder de seus jogos de sedução, para conseguir o que queria, quando a “arte” da dança não lhe assegurava.

Orgulhosa de si e entregue ao domínio de Eros, vivendo, conforme relata a própria vedete: “Mucha aventura, mucha vida de noche, alcohol, fiestas, paseitos” (Barnet, 1993, p. 89), **Rachel** se inscreve, via circos e teatros, no “mundo demoníaco”, sem assumir e reconhecer que se afastou do outro. Numa sociedade que mascarava e, ao mesmo tempo, estimulava a vida fútil, o mundo verdadeiramente artístico estava quase inteiramente ligado e dependente do mundo vulgarizado da arte. E, por conta desta aproximação, personagens vaidosos e narcisistas²⁵ como **Rachel** integravam sem muito esforço a arte “demoníaca” à “divina”. Nas páginas finais da narrativa, por meio das estruturas literárias²⁶ montadas por Barnet, é possível encontrar uma outra mulher, que se mostra despida de seu alardeado talento inato de “artista”, e deixa flagrar sua face de cortesã.

Ligada também ao tema tem-se em *Pantaleón e as visitadoras*²⁷ (2003), obra do escritor peruano Mário Vargas Llosa, a figura protagônica do metódico capitão Pantaleón, que aceita a “ultrajante” incumbência de organizar um bordel em plena selva amazônica. A empreitada visava amenizar a fome sexual da soldadesca que, no isolamento da mata, passou a violentar mulheres locais, colocando em risco a “reputação” das Forças Armadas Nacionais. Vargas Llosa busca ironizar as ações dos

²³ Primeiramente se deve considerar que todo comentário “es una interpretación alegórica: la atribución de ideas a la estructura de las imágenes poéticas”, anota Frye. A partir daí se deve redefini-la de acordo com as noções de alegoria real, contínua e ingênua, que reforçam a idéia de que “la alegoría es una técnica de contrapunto”, e quando ela se mostra contínua, ao mesmo tempo, ordena “la dirección del comentario y su libertad” (FRYE, 1991, p. 123).

²⁴ Trata-se de uma obra da Literatura de Testemunho, um novo gênero literário oficializado, em 1972, pela Casa de Las Américas, conceituada instituição de divulgação e premiação literária de Cuba. Doravante *Canción de Rachel* será referida e identificada como *CR*.

²⁵ No artigo intitulado “*La novela de Testimonio. Socioliteratura*” o autor chama a atenção para a personalidade vaidosa e narcisista de Rachel, na vida real Amália Sorg, observando que foi esta característica dela que o fez optar por tomar o testemunho dela, entre tantas outras vedetes. (BARNET, 1986, p. 308)

²⁶ Trata-se de uma obra de estrutura extremamente polifônica, nos moldes bakhtinianos, na qual diferentes narradores, num produtivo duelo de vozes discursivas, se reafirmam e se negam, sem interagirem entre si. Barnet chamou esta estrutura de “espejo cóncavo”.

²⁷ A edição utilizada para a elaboração do artigo é uma tradução feita por Heloísa Jahn, para uma coleção de clássicos produzida pela Biblioteca Folha. Doravante a obra será referida e identificada como: *PV*.

militares, satirizando os regimentos e a hierarquia militar e revelando a corrupção, as ações instintivas, o sexo e a prostituição, instalados numa organização que preza a ordem e a honra, nos moldes mais positivistas.

Nem a enérgica disciplina militar foi capaz de evitar o envolvimento amoroso do austero capitão Pantoja, como era conhecido, com a mais bela visitadora. O narrador heterodiegético, com suas maliciosas e detalhadas interferências, enriquece os quadros narrativos revelando um jogo edênico entre o protagonista e sua eleita, a brasileira **Olguita**. Por ordem direta sua, Pantoja, quer pessoalmente “recrutar” as visitadoras, que formarão o mais novo regimento sob seu controle: “Eu preferiria que você me trouxesse umas dez candidatas, para que eu mesmo escolhesse as cinco melhores. Na realidade quatro, porque a outra eu acho que [...]” (Vargas Llosa, 2003, p. 107). Quando **Olguita** se apresenta bela e sedutora diante do capitão, muda a atmosfera do ambiente e evidencia a contra-face de Pantoja, que diz: “Dispa o vestido um segundo, por favor. [...] - Quero apenas ver, conferir e aprovar o material – fica duro, empalidecido, franze as sobrancelhas, articula Pantaleón Pantoja – É o exame de admissão, todas têm que passar por ele” (Llosa, 2003, p. 107).

A prostituta **Olguita**, a mais bela visitadora, é o centro do desejo, da observação e da “vistoria” detalhada do precavido militar. Querendo agradar, ela o questiona: “- Que tal? Estou meio magrinha, mas numa semana recupero meu peso. O senhor acha que vou fazer sucesso com os soldadinhos? - Sem a menor dúvida – olha, concorda, estremece, pigarreia Pantaleón Pantoja” (Id., p. 108). Na obra de Vargas Llosa, o conjunto das visitadoras passa a ser mais um regimento do exército peruano, neste sentido, o “mundo demoníaco” se mistura e se integra ao “mundo divino”, onde a ordem se confunde com a desordem.

Do escritor argentino José Bianco²⁸, na obra *Sombra suele vestir* (1968), se tem na figura “esfumada” de **Jacinta** a representação de uma prostituta que se integra e/ou se desintegra ao mundo dos vivos e dos mortos e conjuga a realidade à irrealidade. Na história, contada por um discreto narrador heterodiegético, o personagem Bernardo, apaixonado por **Jacinta**, acompanha sua internação em um sanatório. Lá, ele a vê recebendo, em seu quarto frio, diversos clientes. Observando de longe, Bernardo percebe que a jovem acompanha os clientes até a porta, quando vão embora, sempre com os lábios retocados por um luminoso batom vermelho. A presença erótica de **Jacinta** no hospital dura meses, no entanto, são apenas em alguns momentos que Bernardo consegue tê-la em seus braços. Em um desses raros instantes, **Jacinta** diz a ele: “tengo ojos de muerta” (Bianco, 1968, p. 47); sua fala intriga e inquieta o amante apaixonado.

Num final de tarde, ao retornar ao hospital, uma enfermeira se aproxima do jovem meio perturbado, parado em frente a um dormitório vazio, e o informa que aquele quarto está vago há mais de seis meses. A história é surpreendente e deixa o leitor marcado por dúvidas e estranhamentos. Sem levar em conta estes aspectos composicionais de *SSV*, que não são aqui objeto de análise, mais uma vez o “mundo demoníaco” se transpõe para o “mundo divino” e, no caso específico da obra de Bianco, faz a vida e a morte se justaporem. Neste sentido, as imagens construídas por Bernardo, ao longo da narrativa, mostram **Jacinta** em uma espécie de cortejo de sombras, acompanhada por seres que estão ora vivos, ora mortos; vestidos de inefabilidade e opacidade, características comuns aos personagens e às narrativas do autor.

²⁸ Trata-se de um importante escritor argentino mestre nas narrativas e contos do gênero fantástico, pouco estudado no Brasil, merecedor da amizade e de muitos elogios, no que se refere ao conjunto de sua obra, de Jorge Luis Borges. Doravante a obra será referida e identificada como: *SSV*.

ISAURA, ELZA E ROSAURA: MERETRIZES DA LITERATURA BRASILEIRA

No auge do Romantismo brasileiro o escritor José de Alencar escandaliza o público leitor de romances, quando apresenta sua cortesã, a jovem e bela Lúcia, protagonista da obra *Lucíola*. A partir daí a figura da prostituta tem se mostrado recorrente nas ficções brasileiras. E, após as primeiras décadas do século passado estas personagens começaram a “circular” de uma maneira cada vez mais surpreendente e denunciadora.

Na obra *Beco da Fome*²⁹ (1978), do escritor brasileiro Orígenes Lessa, a narradora-protagonista é **Isaura**, uma prostituta carioca de meados do século passado. Logo nas primeiras páginas, a personagem se apresenta e, com uma linguagem franca e direta, confessa: “Não pense que eu tou querendo tirar onda de santa. Quero não. Desde cedo eu vi que não era, não ia ser e tinha raiva de quem era. Cama é bom” (Lessa, 1978, p. 11). O discurso de **Isaura** e de seus pares cria um “código social” que não se inscreve em outro local a não ser no “mercado do sexo”. Um código regulado e normatizado pela “ética” de uma forte moeda: o corpo feminino. Vivendo da venda de seu corpo, ela conta, sem rodeios, como se comporta fazendo a “viração³⁰”: “É uma concorrência filha da mãe, eu vou te contar. Quando eu tou numa esquina e chega uma bicha, vestida de mulher, se rebolando, eu digo pra mim mesma: ‘minha filha, vai caindo fora, que aqui a noite se fodeu!’ Porque eu não sou como as outras. A turma reage. Não deixa [...]” (Id., p. 27).

A personagem adota para a “viração” o nome de **Sueli**, e procura separar e distinguir, como pode, seus mundos. Para a mãe e a irmã ela é uma empregada doméstica, que sempre que pode volta ao lar para levar-lhes ajuda financeira. Na rua é a **Sueli**, uma trabalhadora que ganha a vida comercializando seu corpo. No universo de **Isaura**, o “mundo alto” insiste em não se integrar ao “mundo baixo”, mas não há saída, este traz aquele em si e vice-versa. Eles se reconhecem na própria personagem. Em *BF*, o primeiro é representado pela casa da família de **Isaura** e o segundo pelas ruas, becos e avenidas do centro carioca, onde **Sueli** faz a “viração”.

Em *Amar, verbo intransitivo*³¹ (2002), obra de Mário de Andrade, encontra-se um singular exemplo de integração dos dois mundos identificados por Frye (1991). Nela, se conhece **Elza**, uma professora alemã que veio, provisoriamente, para o Brasil em busca de fortuna. Ela foi contratada pelo austero Sousa Costa, empresário bem-sucedido, para fazer a iniciação amorosa de seu filho, o jovem Carlos, serviço que ela já vinha prestando a outras “boas” famílias de São Paulo. Fräulein era, então, professora de amor dos jovens burgueses. Em diálogo com Sousa Costa, ela procura esclarecer algumas normas para a adequada prestação de seus serviços: “- E, senhor... sua esposa? Está avisada? - Não! A senhorita compreende... ela é mãe. Esta nossa educação brasileira... Além do mais com três meninas em casa! [...] Certamente não irei se sua

²⁹ Trata-se de uma das muitas obras do importante escritor e jornalista, nascido em Lençóis Paulista (SP) em 1903. Sensível, o autor mostra o homem como um ser tomado por sentimentos e paixões, dominados por um contexto social, político e econômico que o destrói. Doravante a obra será referida e identificada como *BF*.

³⁰ É uma expressão recorrente na narrativa, utilizada pela própria personagem.

³¹ A obra foi chamada, pelo próprio Mário de Andrade, de “Idílio” e visava contribuir para a construção de um novo modo de ser, de compreender o mundo, de dimensão de pensar e sentir diversa da européia, ou seja, uma forma identitária mais autêntica, como propôs a Semana de Arte Moderna. Doravante a obra será identificada como: *AVI*.

esposa não souber o que vou fazer lá. Tenho a profissão que uma fraqueza me permitiu exercer, nada mais nada menos. É uma profissão” (Id., p. 49).

Para *Fräulein*, seu ofício – professora de amor – é um trabalho como outro qualquer. E, quando questionada sobre os motivos que a levaram a exercê-lo, procurava justificar, com tranquilidade, afirmando apenas que era devido a uma “fraqueza pessoal”. No caso de *AVI*, a professora de amor de Mário de Andrade leva literalmente o “mundo demoníaco” para dentro do “divino”: o lar. E não aceita que haja diferença entre eles. Neste sentido, eles não só se integram, mas contêm um ao outro, causando muitos conflitos.

Nas narrativas, assim como na vida real, a “boa sociedade” quase sempre se escandaliza com a maneira de falar e gesticular, com o modo de andar e vestir da prostituta. É dessa forma, ou melhor, de uma ainda mais desconcertante – nua –, que **Rosaura do Espírito Santo**, prostituta assumida, vai discursar em cima da mesa, em *Cerimônias do Esquecimento*³² (1995), obra do escritor brasileiro Ricardo Guilherme Dicke, nascido em Chapada dos Guimarães, Mato Grosso.

O espaço “divino” em *CE* é um bar, chamado, ironicamente de “Portal do Céu”, localizado no Coxipó da Ponte³³, onde se encontram várias pessoas, bebendo, conversando e escutando dois violeiros cegos divagarem sobre a aproximação do fim do mundo. Enquanto conversam e aguardam um possível e anunciado fim do mundo, não percebem a chegada de **Rosaura** e o que não se mostra, “porque toda ela está na sombra, seu corpo mergulhado na noite das trevas, só sua face está fracamente iluminada [...] ela vai tirando a roupa e ninguém vê que ela vai ficando nua na noite...” (Dicke, 1995, p. 67). Assim, em meio a esta atmosfera caótica, **Rosaura**, em certo momento, levanta-se e faz um eloquente pronunciamento, tomada por uma crise catártica.

Para a prostituta de *CE*, somente ela e suas colegas de profissão conhecem o amor verdadeiro, como ele é realmente, segundo adverte: “Nós, cujo nome deveria ser inscrito nas moedas pelo dom do amor [...], pois é por esse amor que vêm [...] as mãos de todos os homens e de todas as mulheres” (Dicke, 1995, p. 80). Politizada, **Rosaura** se põe nua em cima da mesa de um bar na frente dos frequentadores, assume sua condição de prostituta, e tenta fazer com que seu “mundo demoníaco” seja tão prestigiado e valorizado quanto o “divino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se apresentam, os espaços ficcionalizados nas narrativas, discutidas neste artigo, remetem mesmo ao *locus* “baixo”, obscuro e grotesco; antagônico ao “alto”, claro e belo, que Frye tão bem distingue a partir da observação do mundo cultural e antropológico. Ele concebe, então, a co-presença dessas duas polarizações, como inevitáveis processos antropológicos de conhecimento do sujeito. O “mundo divino” e o “mundo demoníaco”, que se apresentam constantemente nas representações visuais e literárias de todos os tempos, podem distinguir e ressaltar tais espaços de duas perspectivas, como explicita a própria divisão feita pelo crítico.

³² É uma das grandes e densas narrativas de Dicke, importante escritor mato-grossense, ganhador de inúmeros prêmios regionais e nacionais, do meio literário. O autor escreveu ainda: *Deus de Caim*; *Caieira* e *O salário dos poetas*, recentemente transformado em peça de teatro. O livro de Dicke será doravante citado e referido como: *CE*.

³³ Trata-se de uma conhecida região de Cuiabá, cortada por um rio que tem o mesmo nome: Coxipó.

Em uma, vigora o anseio para a realização de um “cosmos”, um mundo que é perfeito, ideal e ordenado, como sugere a etimologia própria do termo. E, em outra, se reafirma o motivo do inferno como contrapartida necessária e apocalíptica, que sublinha a presença da morte e da dor na experiência do indivíduo. Ao mesmo tempo, por meio desse “realismo” conceituado (a morte e o desejo de uma ordem, à busca de um sentido), o indivíduo exorciza o terror para o desaparecimento, o enigmático e o mortífero. Do contato dos dois, perfeitamente possível na teoria dos arquétipos, surge uma pequena lacuna, uma brecha, na maioria das vezes utópica, da interação e integração desses mundos. E, é exatamente esse jogo de simetria e assimetria entre os mundos, que se quis observar nas narrativas analisadas.

Ao se falar da integração de espaços se pode considerar também o importante conceito de heterotopia, que Michel Foucault reelabora, a partir de sua gênese nas ciências Médicas e Biológicas. De forma bem resumida, em seus estudos ele reafirma que as utopias são marcadas pela conotação do impossível. Desta forma, considera que o conceito de heterotopia pode ser entendido como o espaço outro – libertário – em que os seres se nomeiam e se constroem, ao longo de suas vidas, a partir de outros parâmetros e de outros valores. Nesse sentido, para Foucault, as heterotopias³⁴ são:

[...] lugares efetivos, lugares que são desenhados na instituição mesmo da sociedade e que são como contra-lugares, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais os lugares reais, todos os outros lugares reais que se pode encontrar no interior de uma cultura são, ao mesmo tempo, representados, contestados e invertidos, espécies de lugares fora de todos os lugares, ainda que possam ser localizados (Foucault, 1988, p.755).

Esta noção de heterotopia se realiza, também e efetivamente, na experiência de mulheres que tem em suas realidades singulares a possibilidade de ultrapassá-la, criando novas significações/valores e, sobretudo, outras representações sociais do feminino, além dos modelos binários, esposa e mãe. Nessa perspectiva, os "lugares fora de todos os lugares" são criados quando se desconstrói imagens e valores, quando se inaugura sentidos e lugares, com rupturas lá aonde não são esperadas. É para essa ruptura que as obras analisadas vão apontar ao representarem perfis e espaços diferenciados para a meretriz, na literatura latino-americana do século passado.

E a recorrência desses espaços na literatura latino-americana inspirou um estudo minucioso do crítico chileno Rodrigo Cánovas (2003). Assim, valendo-se de obras literárias de diferentes países e autores que abordam a temática, Cánovas se atém principalmente à análise dos prostíbulos, fundamentando-se no conceito de heterotopia de Foucault, que, como se destaca, reafirma à idéia proposta nesta análise: a conflitante integração do “mundo demoníaco” com o “mundo divino”. Em sua obra crítica, Cánovas evidencia a força dos prostíbulos, no cenário literário hispano-americano e, já no prefácio do livro, comenta:

¿Como el burdel desactiva los demás espacios sociales y culturales en la novela hispanoamericana? La literatura reinventa el burdel convirtiéndolo tanto en un espacio de sumisión, habitado por seres grotescos que actúan una erótica letal; como

³⁴ Foucault não considera, em seus estudos sobre heterotopia, que haja apenas uma formulação para tal noção. Em sentido contrário, ele apresenta seis princípios, pelos quais estabelece variadas formas de entendê-la e elaborá-la, formulando, então, aquilo que chamou de heterologia. (FOUCAULT, “Dits et écrit”, 1988).

en un lugar de rebeldía, dramático o farsesco, donde se juega a cambiar el orden de las cosas. Así, el escritor hispanoamericano diseña un artefacto que nomina prostíbulo, el cual es confeccionado como una “heterotopía”: es decir – siguiendo a Michel Foucault – como un lugar que tiene la virtud de incluir todos los demás espacios recreados por la cultura, de confrontarlos, deformarlos, invertirlos y finalmente, anularlos (Id., p. 6).

Conforme o crítico chileno, o conceito de heterotopia vai representar os elementos disfuncionais do contexto da sociedade pós-industrial. Nela, tais elementos surgem como resposta à homogeneização da vida cotidiana que remete à atual idéia de inexistência de territórios e fronteiras. Para Cánovas, na representação da prostituição nessa literatura “la figura desterritorializante es la prostituta” (Id., *ibid.*), que acaba por romper as barreiras sociais. Assim, finalizando, em consonância com as análises do crítico chileno, nas mais diferentes formas de representar o prostíbulo, as personagens/prostitutas integram, e desintegram, o “mundo demoníaco” e “mundo divino”, formulando um terreno que se mostra movediço, como as próprias noções de território e espaço nos dias atuais, que se apresentam como fértil temática de discussão para um outro momento

BIBLIOGRAFIA

- ANCONA LOPES, Telê Porto. Uma difícil conjugação. In. _____. Amar, verbo intransitivo: Idílio. 17ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2002.
- ANDRADE, Mário de. Amar, Verbo Intransitivo: Idílio. 17ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2002.
- AZUGARH, Abdeslam & GUERRA, Angel L. Fernández. Acerca de Miguel Barnet. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2000.
- BARNET, Miguel. Canción de Rachel. La Habana: Ed. Letras Cubanas, 3ª ed., 1993.
- _____. La novela de Testimonio. Socioliteratura. (Artigo). Cuba, 1986.
- BIANCO, José. Sombra suele vestir. La Habana: Ed: Casa de Las Américas, 1968.
- BRUNEL, Pierre. Dicionário de Mitos Literários. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2000.
- CÁNOVAS, Rodrigo. Sexualidad y cultura en la novela hispanoamericana: la alegoría del prostíbulo. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2003.
- DICKE, Ricardo Guilherme. Cerimônias do Esquecimento. Cuiabá: Edufimt, 1995.
- FOUCAULT, Michel. “Dits et écrits”. In. Architecture Mouvement, Continuité, nº 5, Octubre, 1984.
- FRYE, Northrop. Anatomia de la crítica. Caracas: Ed. Monte Ávila, 1991.
- LESSA, Orígenes. Beco da fome. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Codecri, 1978.
- LLOSA, Mário Vargas. Pantaleón e as Visitadoras. São Paulo: Ed. Biblioteca Folha, 2003.

4.17 - O SENTIMENTO PROFUNDO DA PÁTRIA CUBANA NO POEMA “DOS PÁTRIAS” DE JOSÉ MARTÍ

Edna Bruno Brito / UFMT

Luciany Cristina Pereira Barros / UFMT

INTRODUÇÃO

Apoiadas nas idéias de Antônio Cândido, em seus textos “Na sala de aula” e “Estudo analítico do Poema”, analisaremos o sentido da palavra pátria no poema “Dos pátrias”, do escritor cubano José Martí, tomada da obra “Poesias Completas”. Nesse poema, cremos que essa palavra extrapola o significado cotidiano da expressão por outra que leva consigo um extremada carga ideológica. Esse autor é um dos escritores mais relevantes do final do século XIX, por sua trajetória política e seu trabalho poético.

E para uma melhor compreensão do referido poema, faz-se necessário também observar o contexto histórico em que o autor está inserido. É bastante relevante fazer essa observação. O autor José Martí não viveu para ver realizado o seu sonho, a independência Cubana, mas sem dúvida foi um dos responsáveis por ela.

Segundo pesquisa feita em um site de Antônio Miranda, obtemos as seguintes informações a respeito do autor José Julián Martí (nasceu em 28 de janeiro de 1853 e morreu em 19 de maio de 1895), é um Havanês filho de pais espanhóis. Sua mãe era natural das Ilhas Canárias. Ele estudou na Espanha: Direito, Filosofia e Letras. Vinha de uma família simples de perfil intelectual, um professor, um poeta, um homem de idéias. Sua personalidade introvertida não lhe impediu que fosse um dos maiores heróis nacionais de Cuba, e figura maior da história, das letras e da cultura Hispano-americana.

Influenciado pelas idéias de independência de Rafael Maria de Mendive, seu mestre na escola secundária de Havana. Inicia sua participação política escrevendo e distribuindo jornais de caráter revolucionário com conteúdos separatistas no início da guerra dos dez anos. Com a prisão e deportação de seu mestre Mendive, cristaliza-se a atitude de rebeldia que tinha Martí contra a dominação espanhola.

Em 1869, quando tinha apenas 16 anos, publica uma folha intitulada “El diablo cojuelo”, o primeiro e único número da revista “La pátria libre”. No mesmo ano começa a distribuir um jornal intitulado “El Siboney”. Pouco depois foi detido e processado pelo Governo espanhol por possuir papéis considerados revolucionários. José Martí é condenado a trabalho forçado por seis anos, porém passa somente 6 meses na prisão até que em 1871, com sua saúde fragilizada sua família consegue obter a permuta de sua pena original pela deportação a Espanha. Na Espanha, Martí publica naquele mesmo ano seu primeiro trabalho de importância “El presidio político en Cuba”, expõe neste trabalho as crueldades e atrocidades vividas no período em que esteve na prisão em Cuba. Nesta obra já se encontrariam presentes o idealismo e o estilo vigoroso que tornariam Martí conhecido nos círculos intelectuais de sua época.

Mais tarde dedica-se ao estudo do Direito, obtendo o doutorado em Leis, Filosofia e Letras da Universidade de Zaragoza, 1874.

Foi fundador do Partido Revolucionário Cubano em 1892. Organizou a “Guerra necesaria” para libertar a sua pátria do colonialismo espanhol e convocou aos povos de “Nuestra américa” para conquistar a sua “Segunda independência”, que consistia em tornar-se independente agora dos Estados Unidos, diante do iminente expansionismo do emergente imperialismo dos Estados Unidos. Este era o dilema de

Martí, libertar Cuba da Espanha e por outro lado poderia abrir as portas para que Havana ficasse nas mãos norteamericanas, como de fato veio a ocorrer no período da Guerra Hispanoamericana de 1898 a 1899. Fazer um minucioso estudo da obra do cubano José Martí, um dos mais importantes intelectuais hispano-americanos do século XIX, não é tarefa fácil, como ressalta a autora Olga Cabrera (www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores.asp?). A magnitude de sua obra se manifesta especialmente pelas dificuldades verificadas na tentativa de se penetrar no complexo emaranhado de figuras literárias e de metáforas presentes em sua narrativa. Foi um magnífico escritor que conseguiu transcender os rígidos regulamentos da escrita da língua espanhola peninsular, ao introduzir neologismos, estilo, palavras e expressões provenientes da híbrida realidade hispano-americana. É um dos precursores do movimento modernista, precisamente por mostrar originalidade e a autonomia da língua hispano-americana.

Nuestra América: A utopia de um novo mundo é o primeiro livro publicado no Brasil sobre José Martí. Com um caráter essencial de divulgação, esta publicação visa suprir, ainda que tardiamente, a injustificada ausência da obra desse autor em língua portuguesa. José Martí entendia a literatura como “expressão e forma da vida de um povo”, defendendo uma poesia com “raíz na terra e base de fato real”.

ALGUMAS CRÍTICAS AO POETA CUBANO JOSÉ MARTÍ.

Segundo Marlen A. Dominguez Hernandez, em sua obra “Lengua y Crítica en José Martí”, traz alguns aspectos da obra de José Martí: São variados os recursos com os quais se opera a crítica martiana. A definição de alguns conceitos, com a seguinte restrição e precisão léxica. Este intento, e em especial as estruturas intensificadas, são evidências dos objetivos de expressividade, intensidade e economia atribuídos a Martí em seus critérios sobre o bom uso da língua, este uso adequado da língua sugere um jogo com o valor estabelecido dos vocábulos, segundo os conceitos ao uso e sua redefinição por Martí. Os valores etimológicos se tomam em conta, não somente como elemento de estilo, como também mecanismo de exatidão semântica.

O emprego da palavra em todas as suas potencialidades quanto a imagens, assim como as recorrências observadas, evidenciam uma cuidadosa e voluntária seleção de primeira ordem.

As definições estão ausentes de termos estritamente técnicos, isto é, monosêmicos, biunívocos e neutros e se baseiam em grande medida em vocábulos que permitem comparações sobre a base de referentes visuais ou antropomórficos. É dizer, que há um sistema de relações léxicas peculiares e estáveis que dão lugar a definições essencialmente poéticas, que implicam de fato o domínio de uma “arte” para o emprego e a compreensão correta destas definições, abundantes em valores conotativos, metafóricos e até simbólicos.

A definição, como recurso da crítica martiana revela a vontade de dar a conhecer e precisar os marcos em que se move sua exegética e mostra como esta incluye aspectos de uma teoria literária, por quanto aborda problemas gerais da literatura, sua natureza e adianta uma poética sistêmica que excede a obra particular. Por outro lado, não se rende aos marcos de “atualidade social”, se pensa por exemplo, nas copulativas de presente geral, e considera as tendências, “modas e convenções literárias em sua origem e evolução.

Com base nesses aspectos peculiares da produção de José Martí, analisaremos o poema “Dos Patrias”, do autor cubano José Martí, que faz parte do seu livro Poesias Completas, terceira edição (1983), impresso na Argentina. Está copilado dentro da sexta

parte que se intitula “ Flores del Destierro “. Os poemas de José Martí foram publicados pela primeira vez em 1933, em Cuba. Nos informa os relatos históricos de que Martí passou mais tempo de sua vida no exílio do que em sua própria pátria.

As poesias que foram recopiladas nesta parte são dedicadas pelo autor a sua terra, a uma boa mulher e a seus amigos.

Neste poema “Dos Patrias”, os versos são hendecassílabos (onze sílabas métricas), este poema possui uma única estrofe com dezenove versos. Suas rimas são assonantes. O poeta José Martí pertence ao período literário pré-modernista, possui uma linguagem nova, escrevia com a expressão sincera do pensamento livre para renovar a forma poética.

Dando continuidade a análise literária quanto ao conteúdo do poema, vejamos: Cuba sendo ainda colônia da Espanha e reprimida em seus direitos de liberdade, é movida pelos exemplos de outros países que se libertaram do jugo da dependência política e econômica. Pois só resta Cuba e Porto Rico que são as duas últimas colônias espanholas que conquistaram a independência. Cuba vive inserida neste conflito pela luta em defesa da identidade de sua pátria, é o que nos apresenta Martí em seu poema: Cuba se apresenta na figura de uma viúva, ou seja, nos remete ao sentido de noite, a morte, a escuridão. Além disso, esta viúva se apresenta com um clavel (cravo) na mão, trazendo esta figura mais uma vez o sentido de morte. Ao ver este clavel nas mãos da viúva, o eu-lírico sabe muito bem do que se trata, pois expressa aquilo que ele vive, o sentimento de morte e de luto em seu país: “¡Yo sé cuál es ese clavel sangriento que em la mano lê tiembla !”. Como consequência dessa luta pela liberdade de sua pátria, o eu-lírico vive um sentimento profundo de vazio que chega ao extremo de declarar que: “Está vacío mi pecho, destrozado está y vacío en donde estaba el corazón”. Desesperançado pela situação que enfrenta ele ainda confessa: “Ya es hora de empezar a morir”, pois a noite é propícia para dizer adeus. Neste verso podemos perceber que o poeta já não vê mais solução que possam resolver os conflitos e a situação de guerra em Cuba. O saber e conhecimento do ser humano não são suficientes o bastante para solucionar o conflito e evitar a guerra, a palavra humana de nada vale, o universo fala por si só.

O clavel que a viúva apresenta é comparada à bandeira quando movimentada pelo vento, o significado deste clavel (simbolicamente a morte e luto, como já mencionado), é a situação que José Martí vê acontecer em seu país, o sofrimento de seu povo o impulsiona a batalhar. Por outro lado, a viúva(Cuba) em uma atitude de indignação despedaça o clavel como mostra de sua aflição por haver perdido tanto de seus filhos.

Esta viúva é comparada também ao céu que é inturvado pela nuvem, sua imagem se torna confusa, esta é a condição de Cuba, tendo o desejo de lutar, porém encontra vários empecilhos à sua frente. O poema, encerra dando ar de algo não concluído, caracterizado principalmente pela reticências: “Cuba, viuda, pasa...”

Para concluir, o sentido da palavra Pátria se extrapola. Esta alude ao lugar onde se nasce, a terra natal, o lugar de origem, de onde se deriva o nome patriota: pessoa que ama a pátria e procura servi-la com honra. Compreende um sentimento de paternidade, de pertinência (pertencer), de aproximação e não de distanciamento. Porém essa valoração se desvirtua despertando sentimentos opostos a sua habitual significação (Rhina, 2005).

Em sua dimensão sentimental perde seu significado referencial de terra, casa, lar, por sua proximidade humana de viver, porque desse modo representa o inumano, o bestial, tal que a pátria fosse um teatro, um espetáculo com atos de horror, de cárceres,

de embrutecidos, de proscritos, enfim, de desterrados. A pátria é uma matéria descomposta interior e exteriormente, vazia de vida e de esperança, um submundo nefasto levado a uma condição de status nacional. O poeta nos fala com a dor da desesperação, mostrando a característica da cotidianidade que parece transcender a capacidade do entendimento em um pequeno espaço que alude a Pátria (Rhina, 2005).

BIBLIOGRAFIA:

ANDRÉ, Rhina Landos Martínez. Testimonio. *Catástrofe. Representación: Roque Dalton*. São Paulo: Letraviva, 2005, páginas 147 e 151.

GOOGLE, EUA . *Cuba e a Guerra Hispano-americana* de 1898.

HERNANDEZ, Marlen A. Dominguez. *Lengua y Crítica en José Martí*, Editora: Pablo de La Torriente, La Habana, 1989.

MARTÍ, José. *Poesias Completas*. Argentina: Editorial Claridad S.A, 3ª Edição, 1983.

4.18 - UMA LEITURA DO CONTO *EL AUSENTE*, DE ANA MARÍA MATUTE

Fernando Antonio Velasco – UFMT

Leila Aparecida de Souza – UFMT

O conto em estudo foi publicado em 1961 na obra *Historias de la Artámila*. A autora Ana María Matute está vinculada à geração do “*médio siglo*” por ter sofrido as consequências da Guerra Civil Espanhola quando ainda era criança, razão pela qual a temática do sofrimento dos pequenos durante a guerra e depois dela seja recorrente na obra desses autores, especialmente nas classificadas novelas femininas de pós-guerra. Interessada em literatura desde pequena, “mostra seus dotes extraordinários ao recriar e inventar mundos novelescos (...) [sendo] magnífica contista e mestre em relatos curtos” (CONDE PEÑALOSA, 2004, p.256).

Em relação ao conto é uma narrativa unívoca porque “constitui uma unidade dramática (...), [por isso] é preciso levar em conta que os seus ingredientes convergem para o mesmo ponto.” (MOISÉS, 2003, p.40-41). Assim ao percorrer a análise destes elementos constitutivos do conto - unidade de ação, unidade de espaço, unidade de tempo, personagens, foco narrativo e linguagem - a leitura desse texto de Matute pretende destacar aspectos composicionais empregados pela autora na produção de um gênero tão singular.

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO CONTO

UNIDADE DE AÇÃO

O conflito sobre o qual gravita a história é a infelicidade no matrimônio de Luisa e Amadeo. O quadro seguinte mostra como as ações dessas personagens estão centradas nesse conflito:

Os dois	Ela	Ele
Discutiram (início do conto)	Lembra do passado	Dorme após a discussão
Dão as costas um para outro após a discussão	Conclui que é uma desgraçada	Não retorna do trabalho para casa
Teriam se olhado e entrado em casa (final do conto)	Não prepara o desjejum e o marido em oposição alimenta as galinhas	Teria passado o braço pelos ombros dela antes de entrarem em casa
	Pondera o conselho da vizinha	
	Reconhece que é desgraçada por ter sido abandonada por um homem raro a quem não soube compreender nem dar carinho	
	Atenta para a advertência da vizinha	
	Chora a perda de sua companhia	
	Vê que Amadeo chega e recebe-o com tom suave e voz	

Embora o desfecho sugira o reencontro, ele só acontece ou teria acontecido por conta do desencontro.

UNIDADE DE ESPAÇO

O espaço central da trama é a casa do casal. É em seu interior que ocorre a discussão, que Luisa maldiz a sua sorte enquanto Amadeo dorme, chora a ausência dele, enfim é onde começa e termina a história. Além dela, dois outros espaços são freqüentados pelas personagens na ação presente: o quintal ou galinheiro onde Luisa e María Laureana conversam e a mina, local de trabalho de Amadeo.

Esses dois espaços servem como ambientes que detonam ações decisivas da personagem Luisa que só se resolvem ou se aprofundam em reflexão no interior da casa. É após o primeiro diálogo com a vizinha que Luisa pensa: “‘volver a casa’. A casa, a trabajar de nuevo la tierra.”(parágrafo 13) E decide fazê-lo quando o inesperado acontece: Amadeo não volta. Também, depois da segunda conversa com a vizinha, que está à porta, uma das reflexões de Luisa é: “Amadeo era pobre y ganaba su vida – la de él, la de ella y la de los hijos que hubieran podido tener – en un trabajo ingrato que destruía su salud.” (parágrafo 24) Vai à mina e, ao voltar, no interior da casa, chora a ausência de sua companhia. Ambas as reflexões de Luisa auxiliam-na na maneira

diferenciada que passa a enxergar o marido, como um persistente trabalhador que não foge às obrigações.

Embora os espaços externos detonassem ações que acarretassem mudanças no comportamento da personagem Luisa, elas só poderiam se efetivar na intimidade do lar, no lugar da máxima cumplicidade do casal, num território que só ele e ela poderiam adentrar, sem influências externas. Simbolicamente, a casa é a consciência de Luisa, que possuía tamanha importância a ponto de o narrador revelar entre aspas o seu pensamento e o seu monólogo interior.

Foi com reflexões na mente que Luisa percebeu que em presença de Amadeo esteve ausente e, na ausência dele, queria-o presente.

UNIDADE DE TEMPO

As marcações temporais cronológicas decorrem poucos dias, mas, ao longo desses dias, algumas ações estão demarcadas pela ocorrência durante a noite ou durante o dia.

NOITE	DIA
Discutem. Com olhos abertos, junto à clara parede, ela chora ao se lembrar de Marcos e do seu passado, descrito como um tempo feliz em que o sol brilhava. (parágrafo 2)	Ao amanhecer, não lhe preparou o desjejum. Dorme depois que o marido vai para trabalho. (parágrafo 3)
Na segunda noite em que Amadeo não volta, tenta dormir, mas não consegue. (parágrafo 16)	Levantou tarde, fez serviços de casa, conversou com a vizinha, pensa e abandoná-lo. (parágrafos 4 e 13)
Ao final do dia, ele não volta da mina. (parágrafo 15)	Acordou de manhã, sentiu-se sozinho. concluiu que ele nunca faltava à noite e por isso era um homem raro. (parágrafo 16)
É noite quando o vê chegar. (parágrafo 29)	Após refletir , vai à mina procurá-lo. (parágrafos 24 e 26)

Como se vê, independentemente de ser dia ou noite, o tempo cronológico demarca ações ligadas ao conflito unívoco. Também a digressão e as reflexões em tempo psicológico servem para esclarecer e elucidar o conflito em suas causas na mente da personagem Luisa. Em tempo, as digressões ocorrem quando Luisa recorda-se de seu passado com Marcos, quando remete às frases que lhe dizia sua mãe e às lembranças do sofrimento de Amadeo na infância e na juventude.

O paralelismo das ações em tempo cronológico e psicológico mostra bem a convivência da história contada por um narrador que a todo tempo evidencia o pensamento e o que diz a personagem Luisa a si própria, como apontaram os verbos destacados no quadro.

PERSONAGENS

São personagens fisicamente presentes no conto: Luisa, Amadeo, María Laureana e os colegas de trabalho de Amadeo. Marcos, a filha do juiz e a mãe de Luisa são trazidos à história pela memória da personagem Luisa. Dentre eles, destacamos e

caracterizamos como centrais: Luisa e Amadeo; fundamentais para o desencadeamento do conflito: Marcos e María Laureana; secundárias: mãe de Luisa, trabalhadores da mina.

Em relação às personagens que formam o triângulo da trama, eles têm as atitudes justificadas em decorrência de duas circunstâncias: Amadeo presente e Amadeo ausente, conforme se pode ler:

	AMADEO PRESENTE	AMADEO AUSENTE
Luisa	Era desgraçada por ter-se casado sem amor. (parágrafos 1 e 2)	Era desgraçada porque foi abandonada por sua companhia (parágrafo 15) Era ignorante, egoísta, desalmada por não ter demonstrado carinho e compreensão pelo marido (parágrafo 27)
Amadeo	Forasteiro, desgraçado obreiro de mina, não tinha coração, não sabia o que é delicadeza, pobre selvagem, bruto, sem sentimentos por dormir enquanto ela permanecia acordada após discussão. (parágrafos 1 e 2)	Nunca faltou à noite, era raro, pobre e trabalhador, queria-a, desprovido de ternura, calado, taciturno por causa da infância e da juventude amargas, cansado, triste, executava um trabalho ingrato. (parágrafos 14, 24 e 25)
Marcos	O moço por quem ela se enamorara desde pequena. Casou-se com a filha mais velha, torpe, rude e feia de um juiz por interesse. Custava a ela acreditar nisso. Era o culpado de ela ter-se casado com Amadeo. (parágrafo 2)	Era o culpado pela ausência de Amadeo. “Se marchó y Luisa quedó sola. Absolutamente sola. Las mandos dejaron caer el cuchillo contra el suelo. (...) ‘Marcos, tú tienes culpa... tú, porque Amadeo...’ (parágrafo 24, após a segunda conversa com a vizinha)

Observamos que a ausência de Amadeo transforma vítimas em culpados e culpados em vítimas, no caso dos dois primeiros, e duplica a culpa do terceiro pela condição de desgraçada da protagonista. É, nesse aspecto, que anteriormente afirmamos que Marcos junto com María Laureana são personagens fundamentais para o desencadeamento do conflito. Por causa dele, ela se casa. Indiretamente, por causa dele, Amadeo parte. Quanto à María Laureana, é o conselho dela que a faz pensar em deixar Amadeo e é a advertência dela que a faz procurar o marido. Em Marcos, a protagonista alimentava a impossível esperança de mudar um passado para ter amor no presente. Em María Laureana, ela tinha no presente a possibilidade de negá-lo. Contudo, tanto a lembrança do passado quanto os diálogos do presente só adquirem força capaz de mudar opinião e justificar atitude quando Amadeo age, ou seja, parte. É a ausência de Amadeo o grande *boom* da mudança.

Quanto à mãe de Luisa, ela aparece em dois momentos na memória das frases que advertiam a filha em relação a dois pecados: casar-se sem amor e odiar o marido. As palavras da mãe já morta “pareciam sagradas, novas e terríveis” e o “dizer sempre” delas era como para lembrar a filha de que se ela houvera cometido o primeiro pecado, não era necessário cometer o segundo, pois a novidade que Luisa estava por descobrir – a de que o que sabia sobre o amor era ilusão, “Novelerías!” – era de fato terrível para ela?

Os colegas de trabalho de Amadeo não identificados por nome, mas pela profissão, aparecem no conto mirando Luisa de forma dura e reprovativa quando ela vai à mina saber de Amadeo. Provavelmente, por pertencerem ao mesmo grupo de trabalho de Amadeo, eles saibam o quanto é ingrata e dura a atividade na mina e o quanto é necessário para eles, depois de um dia de trabalho, encontrar carinho, compreensão e por que não amor, em casa.

Chamam a atenção ainda em relação às personagens os nomes dados a elas, parece não terem sido colocados aleatoriamente, por isso pesquisamos o significado deles em Obata (2002), onde encontramos:

Luisa: a forma primitiva do nome tem origem no germânico *Hluot-wig*, “combate invicto, glorioso” ou “ilustre na guerra, guerreiro famoso” (...) Concorrem também para a formação do nome *All-wisa*, “sábio, eminente”, que origina Aloísio. (...)

Amadeo: do latim *Amat-Deum*, “que ama a Deus” ou “devoto”. (...)

Marcos: do latim *Marcus*, “grande martelo de ferreiro”, provavelmente derivado do etrusco *Marce*, “martelador, ferreiro”. Refere-se a Marte, do latim *Mars*, *Martis*, “deus da guerra”. (...)

Maria: do hebraico *Myriam*, para o qual existem cerca de setenta interpretações. As mais conhecidas derivam o nome do hebraico *Marah*, “contumaz” ou “a que tem amargura”; ou do egípcio *Mrym*, “amada de Amón” ou, ainda, do semítico, significando “senhora, soberana”. (...)

Laura: do latim *Laurus*, “láurea”, e, por extensão, “vitorioso” (...)

Ana: do hebraico *Hannah*, “benéfica; que tem compaixão” ou “graça, clemência” (...) (OBATA, 2002, p.131, 25,135,136,124)

O conflito vivido por Luisa punha de um lado a presença física de uma devotada companhia contra o enamorado, fisicamente ausente, que martelava a mente principalmente nos momentos de crise no casamento. Nesse meio, María Laureana, amargurada, “(...) en sus comentarios, llenos de falsa compasión (...)” (parágrafo 11), senhora da situação, cheia de palpites para uma relação que deveria ser íntima. Afinal, quando compreendeu que uma companhia devota é melhor que um amor não correspondido, de certo modo, a protagonista alcançou uma vitória, a de enxergar a sua realidade numa outra perspectiva, que faria dela e de Amadeo menos desgraçados.

FOCO NARRATIVO

O texto é narrado em terceira pessoa com inserções constantes, entre aspas, das palavras pensadas e ditas pela personagem protagonista a si mesma. Segundo Moisés (2003, p.54), “no diálogo residem os dramas”, assim, como o conflito se resolve na

cabeça da personagem, pelo modo diferente que passa a encarar a sua relação com o marido, nada mais apropriado que essa estratégia de justapor ao que conta o narrador o que pensa e diz a personagem Luisa para si.

O discurso direto é empregado pelo narrador-onisciente em três momentos: nas duas conversas entre Luisa e a vizinha e, ao final do conto, com o imperativo de Luisa para que Amadeo entre em casa.

Em ambos os diálogos com Maria Laureana, a solução recomendada pela vizinha para o conflito era a separação, porém as suas palavras surtem efeito contrário. Não pelo fato de Luisa a querer contrariar, mas porque a circunstância – ausência de Amadeo – a fizera refletir sobre a importância da companhia dele na vida dela.

Chama atenção ainda, nesses diálogos, o uso dos vocativos (mujer e muchacha). Quando há uma referência direta ao relacionamento entre Amadeo e Luisa, ela é chamada de mulher, entretanto, quando a personagem responde com certa malcriação à vizinha, é exortada: “No seas así, muchacha...”, mesmo termo empregado por María Laureana quando aparentemente já houvera alcançado o seu propósito, ou seja, manipulado a ação da protagonista.

Com o imperativo de Luisa para que Amadeo entre em casa, o chamado é para que ele volte à intimidade deles e descubra que ela é outra na maneira de olhar para ele, de falar com ele, de tratá-lo. Diferente do começo da narração, eles se olham, não dão as costas um para o outro, deixam fora as interferências externas para se conhecerem, se respeitarem, se aceitarem. Pelo menos na cabeça de Luisa estava resolvido que deveria ser assim, para o desenlace do conflito.

CONCLUSÃO

Quando propõe o gráfico que representa a estrutura do conto, Moisés (2003, p.101) o apresenta em forma amebóide, semelhante a uma célula viva por representar “com mais propriedade o caráter flutuante da estrutura do conto [que se adapta] às condições específicas de cada narrativa.”. Apropriando-nos dos elementos que julgamos terem sido adaptados ao texto em estudo, fizemos essa leitura, propensa a inserções e/ou alterações nossas ou de outros leitores. Todavia, queremos crer que a percepção dos elementos da construção de sentido convergindo para um mesmo fim não nos tenha escapado, de modo que a ausência, nesse caso, não venha a representar falta que decresce.

No conto, o conflito foi resolvido no interior, dentro da casa. Mas, ultrapassando os limites textuais para os contextuais históricos, talvez seja possível mais uma leitura: a de que a presença no território da guerra e do pós-guerra seja uma condição para encontrar a lucidez que promove mudanças, que reconhece o valor da companhia ao vencer o conflito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONDE PEÑALOSA, Raquel. *La Novela Femenina de Posguerra (1940-1960)*. Madri: Editorial Pliegos, 2004.
- MATUTE, Ana Maria. El ausente. In: *Historias de la Artámila*. Barcelona: Destino, 1961.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
OBATA, Regina. *O livro dos nomes*. São Paulo: Nobel, 2002.

4.19 – A CONFIGURAÇÃO DA FAMÍLIA NA OBRA *LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE*: CONTRASTE ENTRE O IDEAL E O REAL

Jacqueline Dias Lima / UFMT

Terezinha Hota da Silva / UFMT

La obra *La familia de Pascual Duarte*, de *Camilo José Cela*, surgió en el ambiente de la posguerra civil española e inicios de la dictadura. Aquí se narra la historia de una familia que vivió, sin duda, el peor periodo de la historia de España.

En esa época la población era constantemente vigilada y el gobierno controlaba los pasos de todos. Echando mano de varios recursos para dominar la población, el general Francisco Franco, comúnmente, se valía de la fuerza y violencia - uso de su ejército armado - el otro método era el del control ideológico de la gente, - por medio de la Iglesia Católica -, con la cual, incluso, estableció alianza, pues esta es, históricamente, una de las grandes indicadoras de los patrones ideológicamente correctos, en términos de conductas religiosas, además de morales.

Esta obra, como muchas otras escritas en la referida época, fue censurada. *La Familia de Pascual Duarte*, incluso, fue editada fuera de España, además de utilizarse de ese artificio para la publicación de su libro, Cela, recurrió a otros recursos para evitar la censura, uno de ellos fue el de mencionar en su obra el hecho de haber encontrado unas cartas de un presidiario, Pascual Duarte, en las cuales contaba su propia historia y la de su familia.

La familia de Pascual Duarte nos evidencia diversas marcas de violencia que, seguramente, son huellas del contexto histórico en el que se engendró. La obra es repleta de pasajes violentos descritos de forma extremadamente cruda y, al mismo tiempo, como acciones totalmente naturales, según nos muestra el protagonista de la narración, Pascual Duarte.

Antes de explicar como se presenta esa configuración familiar, recordemos el referido periodo en el que surge la obra, pues esa violencia nada más es que el reflejo de la política de aquella época.

Desde el inicio del siglo XX España pasa por una gran inestabilidad política causada por constantes golpes de Estado, ora aplicados por los monarcas, ora por los republicanos. A partir de 1931 se instauró la República y, con ella, surgió una serie de cambios que transformaron el contexto social de la época, período en el cual se inauguró una fase en que la población adquiere derechos de participación en asuntos y decisiones políticas, la cultura deja de pertenecer exclusivamente a una clase social restringida, pasando a extenderse también a la mayoría de la población más pobre.

Con la caída del poder republicano a manos del general Francisco Franco, después de la sangrienta guerra civil (1936-1939), se inicia un período de gobierno extremadamente dictatorial. Todo lo que se había conseguido, en términos de derechos civiles, se desaparece. Hubo un gran retroceso en la vida de la población.

En un golpe de astucia e inteligencia, Franco establece alianza con la Iglesia Católica, con el propósito de fortalecer el poder e imagen de su gobierno, ya que España siempre fue un país tradicionalmente católico. Por medio de ese apoyo se reformuló no sólo el concepto, sino un nuevo modelo de estructura familiar, en el que la mujer era la responsable por criar, mantener y sostener el patrón ideal de familia, como nos revela

Sonia Núñez Puente, (2004), en su obra *Una historia propia. Historia de las mujeres en la España del siglo XX*, donde cita un trecho del breviario de Pío XII.

¿Quién creará el verdadero hogar espiritual sino el trabajo espiritual de aquella que ha venido a ser señora de la casa?

A la mujer, más que al hombre, ha concedido Dios, con el sentido de la gracia, el don de hacer amables las cosas más sencillas. La mujer hace el hogar y lo tiene a su cuidado, y el hombre jamás podrá suplirla en esto. Sí, la esposa es el sol de la familia, con la claridad de su mirada y con la llama de su palabra. La esposa es el sol de la familia, con su cándida naturaleza, con su digna simplicidad, con su cristianismo y su honesto decoro. (NÚÑEZ PUENTE, 2004, p. 95, apud *Extracto del breviario de la familia de Pío XII*)

Dentro de ese nuevo concepto de estructura familiar, cabía a la esposa desempeñar un papel prioritario en la procreación y cuidado de los hijos. Era una forma de crear y mantener un ejército de reserva, en el caso de hijos hombres, ya que las muertes que se producían en la guerra fueron constantes y numerosas, garantizando así la preservación de la especie. Cuestión muy claramente abordada por Carmen Martín Gaité, (1987), en su libro *Usos amorosos de la posguerra española*, resaltando cuál sería la verdadera misión de esa nueva mujer española:

Se llega a la maternidad por el dolor como se llega a la gloria por la renunciación... Maternidad es continuo martirio. Martirio creador, perpetuador,... Sólo es mujer perfecta la que sabe formarse para ser madre... El gozo de ser madre por el dolor y el sacrificio es tarea inexcusablemente femenina. (GAITE, 1987, p.107-108)

En contra a todo ese modelo de familia, preestablecido como ideal, observamos que está la familia Duarte, en total desequilibrio, en un ambiente donde se suscitan diversos conflictos que van a desencadenarse en varias acciones de violencia, revelándonos un contexto extremadamente violento y atípico, de valores morales perdidos y olvidados, señalado por el menosprecio al ser humano. Modelo en total disparidad con el propuesto por el Estado y la Iglesia.

Y en este ambiente familiar Cela nos presenta figuras como la de Esteban Duarte Diniz, padre de Pascual Duarte, que es fuertemente señalada por el temor y el autoritarismo, violencia y abuso de poder, estableciendo un enorme precipicio entre las relaciones de marido y mujer, padres e hijos. Lo observamos, explícitamente, en uno de los pasajes del libro *La familia de Pascual Duarte*, de acuerdo con la perspectiva del protagonista, Pascual Duarte.

Yo le tenía un gran respeto y no poco miedo, y siempre que podía escurría el bulto y procuraba no tropezármelo; era áspero y brusco y no toleraba que se le contradijese en nada,... Cuando se enfurecía, cosa que le ocurría con mayor frecuencia de lo que se necesitaba, nos pegaba a mi madre y a mí las grandes palizas... ante las cuales a mí no me quedaba sino resignación dados mis pocos años. (CELA, 1942, p.29)

De la misma manera, Cela también nos muestra como se presenta la figura de la madre en esa familia, que contrasta directamente con aquella propuesta por el gobierno y apoyada por la Iglesia. La madre que debería ser la columna de sustentación y base de conciliación en el hogar, se nos presenta como una figura indiferente y deshumana, que de tan peculiar que es, no se conmueve ni con la muerte de su marido. Así el autor nos revela ese personaje, nuevamente, por medio de Pascual Duarte.

A mí me asustó un tanto que mi madre en vez de llorar, como esperaba, se riese, y no tuve más remedio que ahogar las lágrimas que quisieron asomarme cuando vi el cadáver, que tenía los ojos abiertos y llenos de sangre y la boca entreabierta con la lengua morada medio fuera. (ibid., 1942, p.46 e 47)

Y, posteriormente, se muestra una madre también muy peculiar, y que reacciona de igual manera cuando se muere Mario, su hijo menor.

Tal es todo lo extraño que la muerte de Mario me recuerda...Mi madre tampoco lloró la muerte de su hijo; secas debiera tener las entrañas una mujer con corazón tan duro que unas lagrimas no le quedaran siquiera para señalar la desgracia de la criatura... (ibid., 1942, p.52)

Además de los problemas ya citados, la convivencia de la familia Duarte era violenta y tumultuada, no había espacio para dialogo y la forma de comunicación que usaban era siempre la fuerza física, raras veces las palabras, y cuando esto ocurría, el tono era ríspido y violento. Incluso la reunión de la familia para una simple lectura de un periódico era motivo para armar una enorme tunda. Así, Cela, nos presenta esa familia en su convivir diario.

Mi madre, por ofenderlo, le decía que el papel no decía nada de lo que leía y que todo lo que decía se lo sacaba mi padre de la cabeza, y a éste, el oírla esa opinión le sacaba de quicio; gritaba como si estuviera loco, la llamaba ignorante y bruja...Ya estaba armada. Ella le llamaba desgraciado y peludo, lo tachaba de hambriento y portugués, y él, como se esperara a oír esa palabra para golpearla, se sacaba el cinturón y la corría todo alrededor de la cocina hasta que se hartaba. (ibid., 1942, p 32)

Según Jerome Singer, (1975), que es investigador de asuntos relacionados a la violencia doméstica, y que expone en su obra, *O controle da agressão e da violência (fatores cognitivos e fisiológicos)*, algunas cuestiones relativas a la temática familiar, podemos entender mejor el perfil de esa familia, narrada por Cela.

Para os pobres que vivem na sociedade urbana, os prejuízos pessoais podem ser extremos. A frustração, o desespero e a falta de perspectivas podem formar uma mistura agressiva explosiva, em grande parte mantida inerte por um sistema de regras sociais que corporificam o controle. (SINGER, 1975, p.196)

En esta familia, Pascual Duarte tal vez haya sido la persona más lesionada de todos, considerando que en su fase de formación - su niñez – lo que recibe es la imagen de crueldad, violencia, insensibilidad e individualismo. Crece en un ambiente caótico, y eso lo hace un hombre repleto de crisis existencial, desdoblándose en un comportamiento violento, que quizá provenga de la ausencia de un medio positivo de vida (su hogar), como nos muestra el autor, en su obra.

Se llevaban mal mis padres; a su poca educación se unía su escasez de virtudes y su falta de conformidad con lo que Dios les mandaba...y esto hacia que se cuidaran bien poco de pensar los principios y de refrenar los instintos, lo que daba lugar a que cualquier motivo, por pequeño que fuese, bastara para desencadenar la tormenta que se prolongaba después días y días que se le viese el fin. (CELA, 1942, p.31)

Según Michel Foucault, en su libro *A microfísica do poder*, las conductas de violencia son reflejos instintivos de supervivencia, que surgen de una emergencia (necesidad de auto-preservación).

a emergência de uma espécie (animal ou humana) e sua solidez são asseguradas por um longo combate contra condições constantes e essencialmente desfavoráveis. De fato a espécie tem necessidade da espécie enquanto espécie como de qualquer coisa que, graças à sua dureza, à sua uniformidade, à simplicidade se sua forma pode se impor e se tornar durável na luta perpétua com os vizinhos. (FOUCAULT, 1996, p.23)

Acerca de la violencia algunos autores sostienen que un factor importante a ser analizado es el de la herencia genética, y no solamente el ambiente social en el cual vive una persona, de acuerdo con lo pregonado por Nietzsche, *apud* Foucault, (1996).

...perigosa herança, esta que nos é transmitida por uma tal proveniência...e, é antes um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável, e, do interior ou de baixo, ameaçam o frágil herdeiro. (ibid., p.21)

No nos olvidemos que la violencia doméstica no es un factor intrínseco a la sociedad actual, sino una herencia que nos acompaña desde hace los primordios de la creación del hombre.

Caim disse a seu irmão Abel: "Vamos ao campo". E quando estavam no campo, Caim investiu contra seu irmão Abel e o matou (GÊNESIS, 4,8).

Esta temática es imposible agotarla en un pequeño trabajo como este, aquí apenas hemos querido hacer una mínima introducción sobre la paradoja de familia que

no se aviene a los ideales preestablecidos. Queremos concluir diciendo que la vida de la familia Duarte se configura de forma totalmente paradójica al modelo pregonado por Franco y apoyado por la Iglesia Católica.

Cela, en un micro espacio, nos revela la trayectoria de una familia fracasada, exenta de los valores pregonados por esa nueva sociedad y representa, sobre todo, la gran mayoría de las familias de aquella época, de familias que se quedaron desestructuradas por las pérdidas de sus familiares en la guerra, y con la llegada de la dictadura, la pérdida de sus libertades.

La familia Duarte es el reflejo del espejo de un gobierno dictatorial y absolutista, donde se ve estampillado el individualismo y todo se convierte en pretexto para el uso abusivo de la fuerza, violencia directa e indirecta, física y psicológica, estableciéndose así un poder sin límites racionales, promoviendo, entonces, una descomposición física y moral, así como ocurrió con la España de aquella época, que pasó por una degeneración gradual y progresiva, en un período señalado por conflictos y guerras.

Surge entonces, la imagen de una familia completamente adversa a lo pretendido, privada de valores esenciales para la formación humana, como compasión, carácter, respeto a sí propio y al próximo. Hechos que hacen que la familia Duarte jamás logre volverse en una familia, ni la más cercana, tampoco a la más lejana de cualquier modelo preestablecido.

BIBLIOGRAFIA

- FOUCAULT, Michel: A microfísica do poder, vol. 7, 12^a. ed. Graal, 1996
____ Vigiar e punir: nascimento da prisão (tradução de Raquel Ramalhete, do original em francês: Surveiller et punir), Petrópolis, 16^a. ed., ed. Vozes, 1987.
- GAITE, Carmen Martín Gaité. Usos amorosos de la postguerra española. Barcelona, ed. Anagrama, 1987.
- PUENTE, Sonia Núñez: Una historia propia. Historia de las mujeres en la España del siglo XX, Madrid, ed. Pliegos, 2004.
- SINGER, Jerome L.: O controle da agressão e da violência (fatores cognitivos e fisiológicos), São Paulo, ed. Universidade de São Paulo, 1975.

5 -TEMÁTICA:
FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

5.1 –EL LETRAMENTO DIGITAL Y LOS GÉNEROS DE INTERNET EN LA ENSEÑANZA DE E/LE Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Greice da Silva Castela Paraná (UNIOESTE/UFRJ)

1. INTRODUCCIÓN:

Consideramos que el espacio cibernético puede contribuir para el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, su introducción en el ambiente escolar depende, principalmente, de la inclusión tecnológica en la formación académica de los docentes, preparándolos para que logren aprovechar las posibilidades que Internet ofrece a la educación y para que ofrezcan a los aprendices las condiciones necesarias para que puedan participar efectivamente de la realidad digital en la que se encuentra inserida la sociedad en la que vivimos.

Actualmente los profesores de lenguas enfrentan un doble reto con relación al ‘letramento’ digital. Por un lado, necesitan ampliar su propio ‘letramento’ digital y, por otro, necesitan buscar un abordaje pedagógico para que puedan desarrollar plenamente el ‘letramento’ de sus alumnos, sean éstos futuros docentes o estudiantes en las instituciones regulares de la enseñanza fundamental y media (CASTELA, 2007).

2. EL ‘LETRAMENTO’ DIGITAL EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE:

Con el soporte informatizado, surge el ‘*letramento digital*’, ‘*ciberletramento*’ o ‘*letramento electrónico*’, que posibilita la práctica social de la lectura y de la escritura por el ordenador (BUZATO, 2001). Este tipo de ‘letramento’ no sustituye al ‘letramento’ tradicional, pero añade a éste varias habilidades y conocimientos.

Es relevante señalar que el ‘letramento’ digital no se restringe al conocimiento técnico relacionado al uso del ordenador, pues como señala RIBEIRO (2005) es necesario capacitar al lector para que sepa manejar varios textos y soportes. En este sentido, el profesor necesita apropiarse de las nuevas tecnologías para que de hecho logre reformular su práctica docente:

El lector-profesor es el sujeto que debe estar preparado para lidiar con las tecnologías de lectura. Y, claro, con las lecturas de las tecnologías. Ser preparado para formar nuevos lectores en el proceso de enseñar/aprender nuevos gestos de lectura de diferentes soportes, materiales, texturas, configuraciones textuales etc., en un movimiento de apropiación de las nuevas tecnologías. Nuevas tecnologías implican nuevos modos de relación entre los soportes y los objetos del conocimiento. Abarcan textos y lecturas, ambos necesariamente plurales (BARRETO, 2001 p.).

Sin embargo, se hace necesario repensar las ventajas y las desventajas del uso del ordenador en las clases, ya que “ni la salvación ni la pérdida residen en la técnica” (LÉVY, 2000 p. 16). Como sugiere RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1995 p. 32), “el profesor-usuario de las nuevas tecnologías debe ser capaz de evaluar la calidad y la oportunidad del material que pretende utilizar en función del momento en el que se aborda el contenido al que se refiere el recurso concreto”.

Las instituciones de la enseñanza superior en nuestro país no ofrecen a sus universitarios una formación docente que contemple la capacitación de los profesionales de la educación para manejar y utilizar didácticamente los recursos del ordenador y de Internet en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Y, como señala VOLLMER (1994), los procesos pedagógicos a los que se exponen los profesores a lo largo de su formación influyen mucho en su práctica docente.

Sin embargo, es necesario que el profesor empiece a planear el uso del soporte informatizado en algunas clases, pues no se puede ignorar la relevancia del ‘letramento’ digital en nuestra sociedad. Dar el primer paso sin duda es difícil, pero contribuirá tanto

para que el docente pierda el miedo a esta herramienta como para que reflexione sobre su práctica cuando la utilice.

En los colegios públicos que ya poseen un laboratorio de informática, muchas veces los profesores no lo utilizan porque no recibieron una formación anterior ni que les capacitase a manejar este soporte ni que les aclarase como utilizarlo con finalidades pedagógicas.

La resistencia de los docentes con relación a la utilización del ordenador se asocia tanto a fallas en su formación docente como a factores como (a) inseguridad; (b) recelo de estropear aparatos caros; (c) diferencia entre la situación socioeconómica del docente y las condiciones de la institución escolar y de los aprendices; (ch) prejuicios relacionados a la asociación entre el uso de la máquina y la sociedad de consumo y la exclusión generada por la globalización; (d) concepción de la tecnología como subversión de los modelos de la educación tradicional; (e) miedo a la multidisciplinaridad y, por fin, (f) acomodación personal y profesional (RAMAL, 2002).

En este sentido, como resalta GUERRA (2000), hay que situar la tecnología de la información en el contexto educacional y concienciar al profesor de su rol político-social de cambiar la realidad.

Consideramos que, para trabajar con la lectura de (hiper)textos digitales durante la clase, el profesor necesita establecer una ruta para la navegación del alumno, después de evaluar que sitios disponibles en la red: (a) abarcan los contenidos programados para la asignatura; (b) se adecuan al grupo de aprendices y (c) pueden contribuir al proceso de aprendizaje. En este proceso, el docente posee como funciones: motivar al alumno para que participe activamente en la construcción del conocimiento y comprensión;

darle herramientas para auxiliarlo durante la lectura de los géneros digitales y promocionar el diálogo y la polifonía en la clase.

Otra situación es la de los colegios que todavía no han recibido ordenadores del gobierno. Consideramos que mismo sin los recursos informáticos la clase de un docente puede establecer relaciones con diversos géneros y textos, de modo a lograr una reflexión crítica del grupo a través del diálogo.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LOS GÉNEROS DIGITALES:

El ordenador puede auxiliar tanto a los alumnos cuanto a los docentes, ya que posee recursos como la grabación y visualización de datos multimedia, la elaboración y la aplicación de ejercicios (gramaticales, de comprensión lectora, de pronunciación...), la corrección automática de los errores, actividades de repaso y el aprendizaje autónomo de la lengua.

Sin embargo, el docente necesita considerar al emplear en las clases (hiper)textos de Internet que, por un lado, un texto en distintos soportes materiales, técnicos o culturales, nunca es igual, pues deriva de modos de percepción, hábitos culturales y técnicas de conocimiento distintos que le dan otro significado (CHARTIER, 1998) y, por otro, el cambio en la situación enunciativa, ya que el estudiante de lengua extranjera no es el lector esperado para la mayoría de (hiper)textos disponibles en la red.

También es importante que el profesor tenga en cuenta que en los géneros digitales la imagen no posee sólo el rol de parafrasear o complementar el texto escrito, sino es esencial para su comprensión (MEC, 2006). Y, como resalta SÉRÉ (2003), los enlaces poseen una función metalingüística, posibilitan enfatizar y desarrollar las informaciones más relevantes.

Además, hay que tener en cuenta que el lector del hipertexto electrónico toma la iniciativa en la construcción del conocimiento y establece la relación existente entre las informaciones dadas por los enlaces y el texto inicial (RAMAL, 2002).

La lectura de (hiper)textos, como los periodísticos, disponibles en la red posibilita que el aprendiz se acerque a la realidad, cultura y variantes lingüísticas de otros países hispanos. Ésta es una manera de desarrollar la destreza lectora a partir de Internet, ya que la red nos permite acceder a muchos géneros discursivos en distintas variantes lingüísticas de la lengua extranjera.

CASTELA (2006) presenta propuestas de aplicación de algunos géneros digitales a la enseñanza. Por ejemplo, los *Chats* posibilitan la interacción sincrónica entre hispanohablantes y nuestros estudiantes. Ya el foro de discusión nos permite el intercambio de mensajes en tiempo asíncrono entre los alumnos y el profesor. Este género contribuye para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura, entrena la capacidad de argumentación y les permite a los aprendices opinar sobre determinados temas polémicos y/o actuales.

Los mensajes de texto que se envían por el correo electrónico sirven tanto para practicar la lengua meta como para desarrollar la comprensión lectora en E/LE y en diferentes géneros discursivos – como, por ejemplo, chistes, horóscopos, titulares de periódicos, comunicados, etc.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Según los Parámetros Curriculares Nacionales (1998), el rol de la lengua extranjera es contribuir para la construcción de la ciudadanía, para la comprensión intercultural y para el proceso de educación, establecer la interdisciplinariedad,

concienciar los alumnos sobre el uso del lenguaje, ampliar sus posibilidades de acción discursiva en el mundo, proporcionarles a los aprendices una experiencia de vida, reducir la exclusión social en la comunicación y actuar como fuerza libertadora individual y nacional a través de la conciencia crítica del lenguaje. Consideramos que estos objetivos no se restringen a la enseñanza fundamental, pues son fundamentales en todos los niveles. Y resaltamos que los recursos de Internet y los géneros digitales pueden actuar como herramientas que nos conduzcan a alcanzar estas metas.

Internet es una fuente inmensa de textos auténticos que se pueden utilizar en las clases de E/LE. Además, la red, por un lado, minimiza los factores inhibidores de la participación de los alumnos y, por otro, maximiza la motivación, los materiales auténticos a que se pueden acceder y la autonomía de estudio. La red también posibilita que el estudiante se acerque a varias culturas y personas de distintos países y lugares y permite el énfasis, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pase del profesor al aprendiz.

En resumen, Internet puede contribuir mucho para la preparación de las clases, la motivación de los alumnos, la actualización de los docentes, el intercambio cultural y el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como el Español. Sin embargo, eso depende, en gran parte, de la manera como se da la práctica docente. Consideramos que el profesor necesita adaptarse al soporte virtual y a los nuevos abordajes que estos posibilitan a la educación, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje no se limita a añadir nuevas informaciones a la memoria, sino implica ponerlas en tela de juicio, evaluarlas críticamente y unirlas a los conocimientos previos de modo a construir activamente el significado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: Espaços e percursos de leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 199-214.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, Loni Grimm et al. (orgs). *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CASTELA, Greice da Silva. Propuestas de aplicación de recursos de Internet en la enseñanza de E/LE. In: *Actas del III Simposio Internacional de didáctica del español como lengua extranjera*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006.

CASTELA, Greice da Silva. Las prácticas de lectura y escritura digital en la formación y en la enseñanza de E/LE. In: *Actas del I Simposio Internacional de Lengua y Literatura española e hispanoamericana*. São Paulo: Instituto Cervantes, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

GUERRA, João Henrique Lopes. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*. São Paulo: USP, Escola de Engenharia de São Carlos, 2000. 168 páginas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

LÉVY, Pierre. *O Fogo libertador*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, vol. 1, 2006.

RAMAL, Andréa Cecília. Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela - letramentos e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2005. p. 125-150.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación. In: RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis & SÁENZ BARRIO, Óscar (orgs.). *Tecnología Educativa: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Editorial Marfil, 1995, p. 21- 43.

SÉRÉ, Arlette. El documento hipertexto en el discurso de transmisión de conocimientos. In: SÉRÉ, Arlette & LÓPEZ ALONSO, Covadonga (eds.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003. p.117-136.

VOLLMER, Maria I. A. Nuevas demandas a la educación la institución escolar, y a la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid. V. 5. p. 11-43. 1994.

5.2 - A LÍNGUA ESPANHOLA NA SALA DE AULA

Jackeline Alvarenga Rodrigues (UFMT)

“A morte e a vida estão no poder da língua.”

(Provérbio de Salomão 18.23)

INTRODUÇÃO

A língua espanhola, que figura entre as línguas estrangeiras de prestígio econômico e cultural vive, no atual contexto brasileiro, seu momento de ápice principalmente após aprovação da Lei 11.161/2005. O interesse ou motivação para estudar espanhol, segundo Cox (1996) é “predominantemente instrumental – a língua é vista como um dos ingredientes para se obter sucesso nas interações comerciais. Em resumo, estuda-se porque é preciso.”

Aliados a estes ou outros motivos para estudar a língua espanhola, é inegável sua importância no cenário internacional, o que despertou nosso interesse em saber o sentimento que o estudante traz para sala de aula ao iniciar o estudo dessa língua, motiva-nos realizar esta pesquisa a qual observa estes estudantes e o que pretendem com a aprendizagem da língua e por que escolheram estudar espanhol, dentre outras perguntas, que nos permitirá fazer uma breve avaliação desse contexto.

METODOLOGIA

Instrumento de Pesquisa: questionário com sete perguntas, sendo três objetivas e quatro subjetivas.

Sujeitos de Pesquisa: alunos do 1º ano do curso de Letras – Português / Espanhol (UFMT), período noturno e alunos do curso inicial 1 de idiomas extensão (UNIC), período vespertino, tendo ambos grupos 3 horas / aula semanal.

Na pesquisa realizada dias 15/08/2007 na UFMT participaram oito alunos, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino com média de idade de 24 anos.

Na pesquisa realizada dias 25/08/2007 na UNIC participaram doze alunos, sendo cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino com média de idade de 24 anos.

ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada com alunos iniciantes tanto de curso de habilitação quanto do curso de extensão são alunos que ainda não completaram um ano de curso, porém podem ou não ter tido contato com a língua espanhola ou outra língua estrangeira antes desses cursos, o que não é relevante, uma vez, que o que nos interessa é saber o que motivou estes alunos a desejarem aprender a língua espanhola.

Observando inicialmente o número total de alunos (20 alunos), mais de 50% são estudantes do sexo masculino (11alunos) que representam exatos 55%. Restando

para o sexo feminino representado por nove alunas a porcentagem de 45%. Uma discreta, mas importante diferença a ser considerada para análise.

O perfil destes alunos iniciantes na aprendizagem do espanhol é de jovens adultos com menos de 30 anos de idade, que por essa característica já devem ter bem definidos os seus planos e objetivos. Assim sendo, passaremos a analisar as perguntas e as respostas por eles dados à pesquisa realizada.

A primeira e a segunda questão da pesquisa visam saber quantos alunos cursam um e outro curso ou os dois e em que período. Dentre os alunos do curso de graduação da UFMT apenas um dos pesquisados também faz curso de idiomas. Quanto aos estudantes do curso da UNIC nenhum dos avaliados faz curso de graduação em língua espanhola, somente a extensão. Então podemos dizer que o aluno que inicia a aprendizagem do espanhol, neste caso, opta por um ou outro curso dependendo do seu objetivo. A escolha pela extensão, salvo exceções, se verifica naqueles que não tenham sentido a necessidade de complementação com outro curso, como a graduação.

Quando perguntamos por que escolheram estudar espanhol, os alunos da UFMT, em sua maioria, expuseram como justificativa a necessidade de aprender outro idioma e a semelhança com a língua portuguesa; a proximidade com outros países vizinhos que fala espanhol; o horário em que fazem o curso; a necessidade de falar bem e compreender e a falta de opção de outro curso de línguas no período noturno. Cabe destacar que três estudantes escolheram porque gostam ou se agradam da língua e dentre estes um, além de gostar da língua, também tem interesse e quer conhecer a fundo a cultura latina, e estes três estudantes são do sexo feminino.

Ao fazermos esta mesma pergunta aos alunos da UNIC observamos que a maioria tem como principal motivo a necessidade profissional; seguida do interesse de viagens para outro país a trabalho, para estudos ou a lazer. Também há a importância que o idioma assumiu atualmente, sua comparação com a língua inglesa como diferencial, para se ter outra opção de língua além da materna, por causa dos nossos países vizinhos que fala espanhol. Cabe mencionar que dois alunos falaram a respeito da integração: com o mundo e especificando a América do Sul, principalmente a importância do MERCOSUL; estudantes estes do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Observamos também que dentre os avaliados três escolheram estudar o espanhol dentre outros motivos porque é “muito agradável”, “está muito encantado” e porque “gosta dessa língua”. Destes dois são do sexo masculino e um do sexo feminino. Comparando as respostas dos alunos destes dois cursos (UFMT / UNIC) analisamos que os alunos que cursam graduação querem aprender a falar outro idioma mais pela necessidade de comunicação e se preocupam em falar bem (ter conhecimento do que fala), sem haver mencionado o fato de ter uma formação profissional. Os alunos do curso de extensão, por sua vez, vêem como necessidade de aprender outro idioma o diferencial para sua vida profissional e nota-se também o desejo de conhecer ou morar em outro país quando falam de viagens e até mesmos afirmam que vão morar em Cuba ou Argentina, por exemplo.

Em relação ao método de ensino e aprendizagem usado no curso os alunos, tanto do curso da UFMT quanto da UNIC, questionaram a respeito do significado de método, pois ainda não possuem tal conceito, nesse caso, responderam como entendem até então. Os alunos do curso da UFMT deram como resposta a esta pergunta: atividades como escutar música, ver filmes, ler textos, estudar em casa, teoria, gramática, variações lingüísticas, ir ao laboratório, falar com alunos e professores em espanhol, textos na internet, cartoons. Também foi considerado como método de

aprendizagem e ensino o termo “falácia”, que quer dizer falar sem propósito, falar à toa. Essa resposta merece mais investigação e perspectivas de análise.

Os alunos da UNIC citaram as seguintes respostas a mesma pergunta: assistir filme em espanhol, ouvir música, escutar, leitura, gramática, fonética, dois livros – livro de exercício e outro de texto, método auditivo, conversação, escrita, compreensão auditiva, texto escrito (ler e escrever), método audiovisual (CD e livro), falar somente em espanhol na classe, oralidade, método didático. Também foi citado como método de ensino e aprendizagem evitar o português e “aprender e viajar”. Baseados nestas respostas observamos que os dois cursos (UFMT /UNIC) têm basicamente os mesmos conceitos a respeito do que vem a ser método de ensino e aprendizagem, porém alguns alunos da UNIC se preocuparam em colocar junto com as suas respostas a palavra método para talvez reforçar suas afirmações.

Em outra questão foi pedido aos alunos que fizessem um comentário / lista sobre suas expectativas passadas, presentes e futuras em relação ao que se pretendem com o curso e se foram / estão sendo ou esperam que sejam atendidas; 87,5% dos alunos da UFMT deram em suas respostas dentre outras citações adjuntas que pretendem terminar o curso falando o espanhol. Pretensão seguida de afirmações como: falar muito bem, entender e ser entendido, falar com mais confiança, falar corretamente / perfeitamente. Outras respostas que acompanharam a esta foram: traduzir textos, ensinar, fazer intercâmbio, conhecer outra cultura. Um dos alunos relatou que ingressou no curso por falta de opção de outra língua (no caso francês) no período noturno para dedicar-se às disciplinas que não fosse o espanhol para, em tendo oportunidade futura, fazer o curso desejado, mas começou a gostar do espanhol e pretende continuar neste curso. Um aluno não respondeu a esta pergunta.

Da mesma forma os alunos da UNIC, em sua maioria, desejam falar espanhol, adicionados a esta resposta temos: escrever, ler, compreender, comunicar, melhorar, dominar. Dois alunos relataram que com isso pretendem fazer mestrado na Espanha e país hispano-americano (falando do futuro), outro comentou que pretendia ter um aprendizado interessante e que isso se confirma com o curso (falando do passado e presente). A curiosidade também foi colocada como expectativa passada por um dos estudantes que agora acha importante e interessante o que faz.

A penúltima pergunta diz respeito às estratégias que o aluno usa ou desenvolve em relação ao seu aprendizado, foram dadas algumas sugestões e o aluno poderia acrescentar outras. A esta pergunta os alunos da UFMT relataram principalmente que: escutam música, lêem textos no original, estudam em casa, estudam em grupo, vão ao cinema, lêem na internet, chats (somente um aluno marcou esta sugestão). Os que usam de outras estratégias acrescentaram que: lêem livros, assistem filmes em casa (DVD) e conversam com pessoas que vivem em outro país. Os alunos da UNIC utilizaram estas mesmas estratégias, já mencionadas; somente um dos alunos desta instituição marcou a sugestão estudar em grupos e este mesmo acrescentou que também se utiliza canal de TV fechado em espanhol assistindo: noticiário, entrevistas, shows, etc. Assim estes alunos iniciantes buscam outros recursos fora da sala de aula para complementar sua aprendizagem.

A última pergunta elaborada aos estudantes está relacionada com a anterior e sua resposta pelos alunos é facultada a esta pois diz respeito àqueles que não desenvolvem nenhuma estratégia para ajudar em sua aprendizagem ou conhece alguém que está nesta situação e por que. Obtivemos as seguintes respostas dos alunos da UFMT: falta de material; por que o curso é pacato, não impulsiona a busca de conhecimento; um dos alunos disse que não é por falta de oportunidade mas de vontade ou de tempo. Nenhum dos alunos da UNIC respondeu a esta questão. E os alunos da

UFMT que responderam assinalaram também sugestões à questão anterior a esta. Comentando estas justificativas podemos dizer que, talvez, para estes o curso não é o que esperavam ou que a expectativa que tinham era outra; quando o aluno fala de vontade e tempo mostra uma desmotivação mas não transfere esta para o curso em si como nas duas respostas anteriores ele também se coloca como parte responsável pela situação.

Em relação ao que foi sugerido na apresentação da pesquisa aos alunos para responderem o questionário em espanhol ou em português, três alunos da UFMT escreveram suas respostas em espanhol, isso demonstra a segurança que eles tiveram em colocar em prática o que estão começando a aprender e a visão que tiveram da necessidade de exercitar esta habilidade. Mesmo porque não está sendo avaliado se dominam a gramática ou a escrita em espanhol e sim a iniciativa de um aluno. Quanto aos alunos da UNIC nenhum se arriscou ou teve esta iniciativa.

CONCLUSÃO

Este é um trabalho iniciante, com limitações, mas que expressa o interesse pelo universo acadêmico e certa ousadia em querer aprender fazendo e pondo em prática o conhecimento adquirido neste pequeno intervalo de tempo.

Os dados permitem outras leituras e análises, o que não foi possível dados a inexperiência, falta de tempo e orientação mínima, informal.

Nesta avaliação final concluo que devido à posição privilegiada que a língua espanhola assume hoje no mundo comparando, por exemplo, com o inglês, depois desta é a segunda língua em uso comum, tem despertado o interesse e a necessidade do seu aprendizado entre àqueles que desejam aprender outro idioma. E os alunos que iniciam o estudo desta língua têm como principal desejo terminar o curso falando espanhol tendo em função disso objetivo singular de um para outro curso.

BIBLIOGRAFIA

COX, M. I. P. A hora e a vez do espanhol Cuiabá, 1996.

PARAQUET, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Katia e SCHEYERL, Denise (orgs.) Espaços lingüísticos: resistência e expansão. EDUFBA: Salvador, 2006, p. 116-146.

SEDYCIAS, João (org.) O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parafba, 2005.

5.3 - LA CONSCIENCIA DEL APRENDIZAJE EN LOS MANUALES DIDÁCTICOS: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Regiane de Jesus Costa (CL/FL/UFG)

Dra. Lucielena Mendonça de Lima (FL/UFG)

El actual proceso de enseñanza de lenguas, planteado por el socio-interaccionismo, exige una formación crítico-reflexiva del profesor, pues, éste debe actuar como facilitador y en este sentido, aplicar su formación eligiéndose recursos que sean, asimismo, facilitadores del aprendizaje. De ahí se hace fundamental que evalúe el manual con el objetivo de que éste lo auxilie en su tarea de enseñar a los alumnos a *aprender a aprender*.

Tras la refutación de los manuales basados exclusivamente en las aportaciones estructuralistas, por haber dado prioridad a la comprensión lectora y la expresión escrita y empleado como eje del aprendizaje la traducción, (GARGALLO, 1999) se buscó un cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el sentido de establecer objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación contextual y pragmática.

Ese cambio tan profundo en las orientaciones metodológicas obligó a repensarse las relaciones entre el profesor, el alumno y la lengua. De esa manera, el profesor dejó de protagonizar el proceso y relegó dicho puesto al alumno, al cual sirve de facilitador con relación a la lengua. Hubo entonces un *boom editorial* para atender a esas nuevas exigencias didácticas. Sin embargo, tanto Gargallo (1999) como Bon (2005) se ponen de acuerdo en que *no hay lo nuevo, sino lo novedoso* en el mercado editorial. En cuanto a los contenidos abarcados por los métodos que surgieron tras los años 60, BON (2005), citando a D. A. Wilkins, observa que los *sílabos* siguen organizados de manera gramatical. De igual modo, Gargallo (1999) revela que los planteamientos didácticos siguen enraizados en la tradición estructuralista.

El foco de la enseñanza actual es garantizar la autonomía del alumno, la cual depende del desarrollo de estrategias de aprendizaje (EA) y felizmente, los materiales didácticos ya proponen el componente estratégico, y por estar convictas de que ello conlleva el logro de la competencia comunicativa analizamos la presencia de las EA en el manual *Encuentros* (MARTINS; PACHECO, 2007) observando si están de acuerdo con la propuesta metodológica presentada.

El protagonista de las discusiones teóricas en la didáctica del español, últimamente ha sido la autonomía del alumno. Fomentarla se justifica por los cambios sociales y nuevas necesidades y exigencias del mundo laboral. De esa manera, nos basamos en Gargallo (1999) y BON (2005) para observar el recorrido histórico desde la enseñanza/ aprendizaje del E/LE hasta el enfoque comunicativo. Como base al análisis del material didáctico, Cerrolaza y Cerrolaza (1999) y Gargallo (1999); Quessada y Cabezas (1994), pues investigan la incidencia de las EA en el diseño del currículum; Valdés (2002) propone las EA como un encuentro entre la Psicopedagogía y la Didáctica; Baralo (1999), que investiga los problemas de la adquisición de una LE; e por fin, Willians y Burden (1999), pues proponen al profesor reflexiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, objetivo semejante al de Fernández (2005), que se basa en las tipologías de estrategias de aprendizaje según autores como Rubin (1989), Oxford (1989) y O'Maley y Chamot (1990).

Para delegar al aprendiz la responsabilidad de su desarrollo lingüístico, es imposible desconsiderar el *aprender a aprender* y desarrollar la capacidad de aprender, referida en el Marco Común Europeo de Referencia (2002), requiere concienciarse de las EA, pues son operaciones mentales que activan el aprendizaje y permiten el cumplimiento de tareas de comunicación.

Fernández (2005) organizó una lectura de estudios de los principales autores que clasificaron las EA bajo tipologías. Entre los principales, O'Maley y Chamot (1990) las conformaron de acuerdo con las operaciones propias del saber procedimental (operaciones metacognitivas, cognitivas y socioafectivas). La tipología de Rubin (1989) fue muy útil a la aplicación didáctica, pues fue inspirada en el tratamiento de la

información como obtención de datos, almacenamiento y recuperación y utilización de los datos. En cuanto a la propuesta de clasificación de Oxford (1989), las estrategias se dividen en dos grupos: directas, cuando se activan procesos mentales relacionados directamente a la manipulación de la lengua, tales como las mnemónicas, las cognitivas y las compensatorias; e indirectas, las que encuadran y sostienen el aprendizaje, como las metacognitivas, afectivas y sociales. Su trabajo, sin embargo, recibió críticas por echar en falta muchas estrategias más, a pesar de su papel de divulgación y estímulo didáctico. No prever la variedad de las EA, debido a las diversas culturas, llevaría al profesor al etnocentrismo, pero, dedicando nuestra atención a la enseñanza del ELE en Brasil, público de misma cultura y nacionalidad, se pueden prever las EA más utilizadas, así que optamos por adherir a la tipología propuesta por OXFORD (1989).

Otro aspecto importante de las EA es la dicotomía en relación con su consciencia o inconsciencia y concordamos con Fernández (2005), pues propone la toma de conciencia de las EA por el aprendiz, pues caracterizarlas como potencialmente conscientes las hace enseñables por el profesor.

Análisis del manual didáctico

Es en la introducción al manual o en la tabla de objetivos que los autores dialogan con el profesor y el alumno, demostrando así el concepto de lengua que adoptan, y por consiguiente, qué papel jugarán el profesor y el alumno cuando lo utilicen. En cuanto al contenido lingüístico, se debe observar la relevancia de los temas de las unidades y si se adecuan a la situación real del aula; si se presentan el léxico, las estructuras y funciones en un contexto y si se adecuan el lenguaje. Los aspectos fonéticos tampoco pueden ser olvidados, de esa manera se debe observar la discriminación de los sonidos, el acento, el ritmo, la entonación. Además, es fundamental analizar si todos esos componentes se organizan con fines comunicativos y si resultarán en la formación del aprendiz como ciudadano, principal meta de la enseñanza brasileña, según las nuevas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Para que se logre llevar a cabo una enseñanza/aprendizaje que prime por la autonomía del alumno, en la que éste sea protagonista del proceso, debemos observar si el manual didáctico propone que el alumno produzca la mayor parte de lo que recibe como *input*, si su material de apoyo trae alguna autoevaluación, proceso que le dará el *feedback* sobre su desarrollo y; lo que se configura nuestro principal objetivo en ese trabajo, si se proponen EA, para que el aprendiz se haga consciente de los recursos con los que logrará éxito en su adquisición de la lengua meta.

Tomando esos parámetros, iniciamos el análisis de *Encuentros*, curso completo en un tomo, de los autores Manoel Dias Martins y Maria Cristina G. Pacheco (2007) que lo diseñaron para la enseñanza media brasileña y el MEC brasileño de lo recomienda para la enseñanza del E/LE en las escuelas públicas.

Según la presentación, los autores reconocen las nuevas tendencias de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Tales presupuestos habrían sido idealizados para cursos libres o grupos pequeños, y con acceso a nuevas tecnologías, como Internet, DVD, etc. Sin embargo, los autores argumentan que la realidad brasileña los lleva a adoptar una postura apoyada en la tradición de lo estructural, pero dejan libres los profesores para proponer actividades comunicativas, proyectos y tareas. Los autores recuerdan, aún, que una de las metas de la educación es formar ciudadanos, y para tal, apuestan en una integración de los elementos del idioma y de las culturas de

lengua española, para que haya una concienciación del alumno de su propia cultura y de sus valores nacionales y regionales.

El Contenido Programático de *Encuentros* se divide en las secciones: Unidades y temas, Léxico, Estructura Gramatical, Actos Comunicativos y Literatura y Cultura. Se disponen las claves de los ejercicios al fin del tomo, seguidas de un proyecto titulado “Copa de los libertadores de América”, cuya propuesta es trazar la trayectoria de los independizadores de América y producir una revista dando cuenta de esos acontecimientos. Así el profesor debe facilitar las EA, pues éstas no le son explicitadas al alumno en el enunciado. Lo primero es relacionar el campeonato de fútbol a su origen histórico, empleo de la *estrategia de memoria* a través de la creación de lazos mentales, la *estrategia metacognitiva* permite planear y centrar su búsqueda, para luego utilizar la *estrategia cognitiva* de organizar la información para poder utilizarla cuando conteste las preguntas propuestas y por último, la *compensatoria*, una vez que deberá vencer limitaciones al hablar y escribir, además de la *estrategia social*, en la cual deberá cooperar con sus compañeros. También al fin del tomo, hay una crónica de motivación a la selectividad titulada “Crónica de una Angustia Anunciada”, propuesta por los autores para discutirse los sentimientos y conflictos del candidato y llevarlo a reflexionar sobre esa importante fase de decisiones. Se requieren estrategias como las *afectivas*, pues el aprendiz debe disminuir su ansiedad ante la selectividad, y las de *compensación*, pues enseguida se pide que escriba sobre sus sentimientos, sea en español o portugués.

Tras ese apartado, tenemos un apéndice gramatical cuyo título es “Aprendizado em autonomía”, con todo, para alcanzar esa *autonomía*, los autores no proponen ninguna autoevaluación, es decir que no le dan las herramientas al aprendiz para la reflexión de cómo está procesando el aprendizaje ni cómo se siente en dicho proceso. El problema es que no se citan esos apartados anteriormente ni en la tabla de contenidos ni dentro de las unidades, de manera que el alumno, muchas veces, ni se da cuenta de que los hay.

Aunque le acompañe un CD de audio, *Encuentros* no trae claro en qué actividades se desarrolla la comprensión oral. Pero, al oírlo se verifica que cada pista corresponde a un diálogo de la unidad. En ese caso, se necesita que el profesor proponga ejercicios de esa destreza, se podría requerir, por ejemplo, el empleo de la *estrategia de memoria*, como cerrar el libro y escuchar, para entonces, relacionar las figuras, si las hay o el texto a lo que se oiga. La expresión oral viene en la sección siguiente, “Práctica de habla”, pero predominan los diálogos situacionales, respondiendo a un orden estructural que parte de la práctica controlada hacia la comunicación, conforme la propuesta de los autores. En dichos ejercicios, resultará más efectivo que el profesor sugiera un planeamiento, explicitado las estrategias de comunicación y, como EA, la *metacognitiva*, pues demanda organización y la *cognitiva* por practicarlo, al tiempo en que pone en marcha la de *compensación* para hablar sin limitaciones.

Lamentablemente, no se presenta la sección Léxico en un contexto, sino que figura tan sólo una lista de palabras, en general sin el apoyo de ilustraciones. Para suplir esa deficiencia, el profesor podría solicitar actividades de práctica más libre, como la creación de propagandas, reportajes, *cómics* etc., en los cuales las ilustraciones complementarían el texto, ejercitando con esa relación, la *estrategia de memoria*. Tras el Léxico, aparece “Contrastes”, palabras homógrafas, heterógrafas y heterosemánticas entre el portugués y el español ya vistas en los diálogos o relacionadas con ellos. El incentivo de esa comparación pone en proceso la *estrategia de memoria* para crear lazos mentales que llevarán al alumno a tener un dominio mayor de la lengua meta y de su propio idioma.

Concluimos que la sección “Aprende y estudia” es poco útil, pues introduce mucho material nuevo de una vez. Se ven de ocho a diez tópicos gramaticales de manera estante y sin muestras reales de lengua. Para darle más sentido práctico, se podría pedir al alumno que a cada tópico, se pasara a la sección “Práctica de lengua”, en cuya práctica controlada predominan los *drills* y la traducción. Ahí pondría en marcha dos EA a la vez: la *metacognitiva* y la *cognitiva*.

Aunque no hay repasos y no se verifica una integración de destrezas, se puede afirmar que el manual tiende a una progresión de las prácticas, pues las actividades de producción vienen siempre al final. Entonces, el cierre de la unidad se da con ejercicios adaptados de selectividades y una sección dedicada a la literatura y a la cultura, donde la destreza que más se desarrolla es la escrita. Las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) no recomiendan que se aborden las destrezas de manera aislada, pues éstas se complementan en las relaciones interpersonales. Integrarlas y fomentarlas es una manera de desarrollarlas, como afirma el título de la sección 3.2.1 de las Orientações, “Habilidades, competências e meios para alcançá-las” (2006, p.151, subrayado nuestro), es lo que permite la interacción. Entonces a partir de la apropiación de la competencia comunicativa, el alumno debe desarrollar la competencia (inter)pluricultural, referida tanto en las *Orientações* como en el capítulo primero del Marco (2002), con lo que ejercitará su *aprender a ser*, pues comparará, contrastará e interactuará con otras culturas.

CONSIDERACIONES FINALES

La adopción de un manual didáctico debe representar siempre un medio, una herramienta del proceso, puesto que ninguno abarca todos los aspectos de la lengua. A sabiendas de que no hay material perfecto, sí, se puede utilizar *Encuentros* para la Enseñanza Media brasileña con la responsabilidad a que debe comprometerse el profesor, mediador del proceso, de enseñar al alumno las EA. Tenerlas consciente le dará la libertad para actuar como sujeto del proceso y le garantizará la autonomía, no sólo para aplicarlas a la lingüística, sino a cualquier circunstancia de aprendizaje de la vida. La reflexión a que invitamos a los profesores les permitirá elegir materiales didácticos que atiendan a sus necesidades y hacer de ellos verdaderos aliados para que conduzcan a sus aprendices en el camino del aprender a aprender.

REFERENCIAS

- BARALO, M. *La adquisición del Español como Lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- BON, F. M. Los contenidos funcionales y comunicativos In: LOBATO, J, S.;
- GARGALLO, I. S. (Org). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p.811-834.
- CERROLAZA, M. y CERROLAZA, O. *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa, 1999.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2001.
- GARGALLO, I. S. *Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

- LOPÉZ, S. F. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p.411-433.
- _____. La subcompetencia estratégica. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p.573-592.
- MARTINS, M, D.; PACHECO, M. C. G. *Encuentros*. Espanhol para o Ensino Médio. São Paulo, IBEP, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- QUESADA, R. P. G. y CABEZAS, M. P. S. La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del Currículo. In: LOBATO, J. S; GARGALLO, I. S. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE, 1994.
- VALDÉS, M. T. Estrategias de aprendizaje: Punto de encuentro entre la Psicología de la Educación y la Didáctica. In: ROSA, D. E. e SOUZA, V. C. de. (org.) *Didáticas e Práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Tradução de VALERO, A. Cambridge: CUP, 1999.

5.4 – ATIVIDADES COMUNICATIVAS NA AULA DE ESPANHOL

Djenane Alves dos Santos Valdez / UFR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pertinência do ensino de espanhol na Região Amazônica é uma realidade inquestionável visto que a língua espanhola há muito tempo tem sido o veículo de comunicação para relações culturais, sociais, políticas e econômicas mantidas com os países vizinhos. Essa realidade faz com que a qualidade do processo ensino-aprendizagem dessa língua mereça toda a atenção dos profissionais de educação dessa área de estudo.

Assim considerando, com base em discussão e análise dos relatórios de pesquisa em sala de aula³⁵ e através de experiência docente vivenciada nas escolas públicas e particulares Porto Velho³⁶, nos propomos a uma breve reflexão sobre o ensino de língua espanhola dessa capital, sugerindo a prática das atividades comunicativas para uma aula motivadora, bem como para o desenvolvimento da competência comunicativa, esclarecendo ainda que não se trata de uma pesquisa de campo, mas de reflexões partindo de experiências vivenciadas.

³⁵ Relatórios referente a requisito parcial da disciplina Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola realizados por alunos do 6º período do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia em PortoVelho no ano de 2005.

³⁶ Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, componente da Amazônia Ocidental.

CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS DAS ATIVIDADES

Não é nosso intuito, nesse trabalho, descrever e analisar as atividades comunicativas. Felizmente, há estudos e publicações que atendem satisfatoriamente aos professores e interessados neste assunto.

Por outro lado é necessário definir, de forma breve, o que se entende por atividade comunicativa. Aquilino Sánchez Pérez, 1993, aponta as características identificadoras dessas atividades:

1. Supõem a transmissão de informação do emissor ao receptor ou vice-versa.
2. A informação recebida / emitida interessa a ambas as partes.
3. Uma das partes carece da informação que recebe / solicita.
4. O emissor ou receptor pode ou não estar presente no momento em que se desenvolve a atividade.
5. A informação objeto da atividade preenche um vazio existente em uma das partes.
6. A atividade se estabelece para colocar em prática uma função comunicativa quando existe intencionalidade comunicativa.
7. A atividade se centraliza no conteúdo, não na forma através da qual ele é recebido / transmitido.
8. A atividade põe em prática uma operação que conduz para a realização de uma tarefa.
9. A atividade comunicativa não é reduzível a uma operação abstrata que tem lugar na mente do emissor / receptor.
10. A realização da tarefa implicada pela atividade supõe um desafio de maior ou menor intensidade para o que intervém.
11. A atividade comunicativa pode desenvolver-se em qualquer das quatro habilidades lingüísticas: ao falar, escutar, escrever ou ler.
12. A atividade comunicativa exige que o emissor e o receptor atenham-se ao código que rege o uso do sistema utilizado (de caráter lingüístico ou extralingüístico).
13. O código ou regras do sistema pode se romper em parte, sem por em risco a informação, sempre que os demais elementos em que se contextualiza a atividade supram essas deficiências.
14. A atividade comunicativa necessita de um sistema formal, porém é um meio, nunca um fim.
15. Posto que o emissor e o receptor iniciam a atividade comunicativa por interesse próprio, se conclui que existe um grau de motivação, segundo o interesse demonstrado.³⁷

PRECEDENTES DA ATIVIDADE COMUNICATIVA

Nas escolas de ensino regular é exigido do professor que este apresente um plano de curso a ser desenvolvido durante o ano. Observamos que em nossas escolas esse planejamento ocorre antes do inicio das aulas na chamada semana de planejamento.

³⁷ Texto em espanhol traduzido pelo autor do artigo.

Entretanto, não é coerente definir objetivos sem antes considerar as necessidades dos alunos se pretendemos a participação e envolvimento deles nas aulas.

Sánchez Pérez, 1993, p. 62 comenta que quando o professor consulta o aluno, levando-o a refletir sobre, porque e para que se pretende aprender uma língua estrangeira e juntos formulam os objetivos e programa de conteúdos, conscientizando esse aluno sobre seu papel no processo de aprendizagem e orientando-o para que seja ele mesmo quem desenvolva as estratégias mais adequadas, obtém-se dele um maior comprometimento.

No entanto, essa proposta só é eficaz quando consideramos que o professor é consciente das necessidades discentes e quando o aluno tenha maturidade suficiente para refletir sobre suas próprias necessidades e responsabilidades. É neste ponto que encontramos grande dificuldade em nossas escolas públicas e particulares, onde os juvenis e jovens estão estudando espanhol não por tratar-se de uma disciplina necessária, mas em muitos casos a vêem como “obrigatória”, tal postura os leva a um descomprometimento com a aprendizagem.

Já os adultos que iniciam a aprendizagem de uma língua, tanto no ensino público, como é o caso do EJA (Educação de jovens e adultos), como em centro de idiomas, não somente começam com uma bagagem já consolidada, como também possuem discernimento claro sobre o que devem aprender.

Em qualquer caso, antes de iniciar-se um método, estratégia de ensino ou ainda o planejamento anual, deve-se dar aos alunos a oportunidade de tomar decisões ainda que tal capacidade seja limitada e, neste caso, o professor deve tomar a iniciativa dando-lhes sugestões, tornando – os participantes do processo ensino-aprendizagem, incentivando-lhes a refletirem sobre a importância da língua espanhola em nossa região e no mundo.

Deste modo, ao considerar tanto as necessidades e contribuições dos alunos, como os conteúdos básicos necessários, espera-se uma maior implicação por parte deles.

ATIVIDADES COMUNICATIVAS NA ESCOLA

A aprendizagem de uma língua estrangeira na escola, em qualquer abordagem, tem como objetivo geral, propiciar ao aluno o conhecimento dessa nova língua para fins de comunicação. Então, seja qual for o método que utilize o professor, as atividades comunicativas contribuirão para alcançar esse objetivo.

Contudo, tem-se observado que as aulas ministradas em nossas escolas se limitam a conteúdos gramaticais e vocabulário, baseados apenas no sistema lingüístico e conseqüentemente o único objetivo alcançado é a consolidação de uma aprendizagem mecanicista de uma estrutura lingüística, logo, não se torna novidade o fato de alunos e professores se sentirem desmotivados.

Nos últimos anos houve um avanço em publicações de livros didáticos de língua espanhola e isso é um aspecto positivo de grande contribuição e ajuda à prática docente, mas verificou-se que se tem dado muita ênfase aos livros e coleções sem uma devida análise do material apresentado pelas editoras nas escolas. Por isso, é válido considerar que quando se tem em vista as necessidades funcionais dos alunos, o professor não deve limitar a aprendizagem somente em tais recursos.

Muitas destas coleções valorizam a competência comunicativa, o aspecto cultural e as variantes hispânicas, mas nem todas são assim e nem sempre o professor poderá escolher o livro didático com que vai trabalhar. Esse fato ocorre principalmente na escola particular. Neste caso, o professor deverá analisar as atividades e conteúdos

propostos para complementá-los com informações e atividades necessárias para um melhor desenvolvimento comunicativo.

Já na escola pública, foi observado que os alunos não dispõem de livros e o trabalho do professor é realizado com pouco ou nenhum recurso disponível. Sendo assim, deve-se aproveitar esta situação de abertura para escolher, selecionar conteúdos e elaborar seu próprio programa adaptado à realidade.

Também foi notado que boa parte dos alunos da escola pública se recusa a participar de atividades interativas e comunicativas como dramatizações, apresentações orais, simulação de situações comunicativas e outras, preferindo atividades como cópias, exercícios gramaticais escritos e de repetição, pois as consideram mais convenientes, ou seja, apresentam convicções tradicionais quando se lhes oferecem novas técnicas.

Na realidade, isso reflete o fruto de um sistema de ensino tradicional que antes era imposto e atualmente transmitido por alguns professores que encontram mais facilidade na repetição de tal sistema, que na mudança dele. Não é aceitável que este fato ainda ocorra em um momento em que temos leis e diretrizes que não somente apóiam, mas também orientam para o avanço de uma educação que promova o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente.

Com relação à aplicação de atividades comunicativas nas escolas particulares, verificou-se receptividade por parte dos alunos. Supomos que isso ocorra porque a escola particular em busca de oferecer ensino de qualidade há muito tempo vem empregando novas técnicas de aprendizagem.

Em qualquer caso é necessário que o aluno seja conscientizado sobre a importância de sua participação e empenho no processo ensino-aprendizagem, algo que não ocorre rapidamente visto que a consciência é formada de um contexto histórico-social. Mas, a simples conscientização, sem os elementos motivadores e interativos de atividades dinâmicas, é insatisfatória para a obtenção de um bom resultado.

ATIVIDADES NA SALA DE AULA

Nesta seção, temos o intento de considerar seqüências de atividades propostas por alguns estudiosos do assunto que possam contribuir para a prática docente e discente.

A ordem e seqüência das atividades da sala de aula de acordo com as possibilidades de realização do aluno têm o desígnio de considerar seu nível cognitivo e, além disso, atraí-lo ao que ele tem condições de atingir.

Assim, Nunan (apud Sanches, 1993, p.91), sugere que se deve começar com atividades que requerem o mínimo de compreensão antes de passar a atividades que suponham manipulação, elaboração ou produção. Estabelece a seguinte ordem de atividades:

1. Atividades de compreensão: Abrangem os exercícios de leitura e compreensão auditiva com respostas que vão de não verbais à repetição.
2. Atividades Produtivas: Compreendem escutar um modelo e dar uma resposta adequada oral ou escrita.
3. Atividades Interativas: Nestas se destacam a simulação, discussão e solução de problemas.

É importante ressaltar que a seqüência dessas atividades não é transferível a todos os contextos. Nunan oferece aqui uma ordem de atividades para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto sabemos que as semelhanças léxicas e morfosintáticas entre espanhol e português favorecem uma aproximação mais imediata ao idioma o que dá abertura ao professor, dependendo do nível de aprendizagem dos alunos, partir para as atividades produtivas e interativas.

A seqüência de atividades de expressão oral sugerida por Littelwood (apud MORENO FERNÁNDEZ, 2002, p. 75), estabelece distinção entre práticas de técnicas parcial e práticas de tarefas completas em diferentes níveis:

- Trabalho pré-comunicativo: técnica parcial sem necessidade de que haja transmissão de novos significados. Exemplo: prática reiterada de um uso em uma situação comunicativa simulada.

- Prática comunicativa de linguagem: técnica parcial, mas com significados não pré-dizíveis. Exemplo: descrição de uma imagem para que seja reconstruída por um ouvinte.

- Comunicação estruturada: tarefa completa, mas fazendo uso somente dos elementos recém aprendidos. Exemplo: petição de objetos dentro de uma listagem.

- Comunicação autêntica: tarefa completa com significados que surgem na interação. Exemplo: debate sobre um tema polêmico³⁸.

Essa classificação valoriza e inclui a competência comunicativa desde um nível inicial, começando por atividades de situações comunicativas simuladas, até um estágio autêntico de comunicação, tal seqüência consegue integrar as habilidades, fazendo do aluno o realizador da aprendizagem.

CONCLUSÃO

A tendência às abordagens gramaticais observadas nas aulas de espanhol, gera a preocupação de não haver a devida atenção ao uso real e às implicações sócio-culturais da linguagem em nossas escolas.

No entanto, essa concepção metodológica de transmissão de saber baseada no modelo tradicional é uma realidade não apenas regional, mas sim uma prática exercida durante séculos na história da educação escolar. E não é de admirar que o ensino de línguas reflita também essa concepção ao limitar a aprendizagem de idiomas ao ensino gramatical e sistêmico. Contudo, qualquer que ensine somente a norma e se esqueça do uso, levará o aluno a uma língua artificial e está claro que esse tipo de prática tem se demonstrado inútil para o alcance das metas de comunicação, envolvimento e interação.

Quando professores e alunos se conscientizam que o importante é aprender espanhol para possibilitar a comunicação, esse enfoque para o uso do idioma valoriza o conhecimento afetivo e os interesses dos alunos desenvolvendo neles não apenas um conhecimento sistêmico, mas também autonomia e engajamento discursivo.

As atividades comunicativas na escola possibilitam ao estudante uma aprendizagem mais eficaz, pois atendem às necessidades lingüísticas do mesmo, além disso, promovem a participação do aluno tendo em vista a interação que surge de tais atividades.

Deve-se considerar também, que essas atividades irão variar de um grupo a outro dependendo de suas particularidades.

³⁸ Texto em espanhol traduzido pelo autor do artigo.

Em qualquer caso, o professor que deseja cumprir com seu dever de educador e que é consciente de suas responsabilidades, saberá estabelecer equilíbrio e buscará informações que o ajude a ser mais que um instrutor de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LITTELWOOD, W. *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós, 1994.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de Didáctica del Español. Madrid: Arco/Libros, 2002.
- NUNAN, D. *Language Teaching Course Desing: Trens and Sigues*. Nacional Curriculum Resoucer Center, Adelaide, 1985.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Hacia un Método Integral en la Enseñanza de Idiomas*. Estudio analítico. Madrid: SGEL, 1993.

5.5 – LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE E/LE MEDIANTE TAREAS

Ernestina Rosa Susevich / ICBA–PR

VIDA MODERNA

Tarea 1: Observe, lea y comente la siguiente viñeta con su profesor/a y compañeros:



Extraído de <http://www.bifurcaciones.cl/005/Arizaga.htm>

Tarea 2: Lea los textos siguientes y debata con su profesor/a y compañeros.

NUEVOS EDIFICIOS RESIDENCIALES EN SÃO PAULO ESTIMULAN EL ENCLAUSTRAMIENTO

Tener cine, gimnasio y peluquería “en casa” da una sensación de seguridad y atrae a los paulistanos.

Adaptado del periódico “Folha de São Paulo” 19/06/05

En un día normal, el ama de casa Adriana, de 39 años, sale de mañana para su clase de gimnasia, pasa por la peluquería, lleva a su hijo al curso de inglés (o depende del día, para las clases de natación, judo y fútbol) y compra en el mercado algún comestible que le falta para el almuerzo. Al final del día, todavía acompaña el entrenamiento de su hija en la cancha de tenis y, a veces, ve una película con las amigas.

Para hacer todas estas actividades, sin embargo, ni ella ni sus hijos pusieron un solo pie fuera del barrio cerrado donde viven, en la zona sur de São Paulo.

Repletos de equipamientos para el tiempo libre y los servicios, se construyen cada vez más edificios preparados para que sus habitantes adopten el “encierro”, término usado entre los agentes inmobiliarios. Esta infraestructura no es privilegio de la clase rica; llega ahora a la clase media y se apoya en tres factores: practicidad, calidad de vida y seguridad. Esta última es muy importante, ya que las personas no quieren salir de casa para enfrentar el tránsito y la violencia.

La traductora Ana Lúcia cuenta que en el edificio donde vive, hay home theater, venta de comida congelada y bebidas, lavadero, academia de gimnasia y clases de ballet y pintura.

Otros edificios poseen espacios culinarios, ofuró y sala de masajes, además de piscinas. Existen los que ofrecen pistas de cooper, lago, espacio para ensayo de orquestas, playground para perros y hasta una plaza para prender una hoguera. Está casi listo un edificio con un centro ecuménico, en el cuál habrá templos para distintas religiones.

- a) ¿Le parece que estos “edificios capullo” tienen un “no sé qué” de nostalgia por la vida del interior, donde todos los vecinos se conocen?
- b) ¿O parecen un club?
- c) ¿Usted conoce a sus vecinos? ¿Lo llama por sus nombres?
- d) ¿Usted viven en casa, departamento, barrio cerrado, etc.?
- e) ¿Le gustaría vivir en un espacio como el que describe el texto?
- f) ¿Cree que las personas que viven en estos barrios se pueden volver individualistas, debido al aislamiento?
- g) Algunos científicos sociales y urbanistas piensan que puede comprometer la idea de ciudadanía de las personas que habitan estos edificios. ¿A usted qué le parece?
- h) ¿Quiénes tienen tanto miedo a la seguridad no deberían exigir a las autoridades que resuelvan los problemas de los ciudadanos en lugar de aislarse en sitios privados?
- i) ¿Deben las familias privar a los niños de conocer las plazas y los lugares públicos de la ciudad?
- j) Además, ¿no puede afectar a los niños el desconocimiento de la diversidad social, encontrarse con un mendigo, un pobre o un discapacitado físico? ¿Qué adultos serán esos chicos?
- k) ¿El playground para perros les parece necesario o superfluo?

A LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES



El reto es claro: ¿queremos caminar en materia de seguridad hacia un modelo de ciudad dividida en guetos – barrios pobres – y búnkers – barrios ricos – , llena de espacios intransitables, donde todo el mobiliario urbano está pensado para ahuyentar al peatón y donde los centros comerciales más modernos se construyen siguiendo el modelo de cárcel “panóptica”? O por el contrario, ¿optamos por un modelo de ciudad abierta, tolerante con las

diferencias, sin zonas prohibidas, en la que se potencie la identidad de barrio y el contacto entre individuos, a través de zonas peatonales y actividades en la calle?

Este es uno de los desafíos que se plantearon los mendocinos para elaborar un Plan de Seguridad en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, único en su tipo en el país, que ofrece un diagnóstico de situación sobre las causas que han llevado a la generalización del delito, y propone estrategias a corto, mediano y largo plazo.

El detonante para ponerlo en marcha fue el asesinato de un policía que custodiaba la parada de colectivos dentro del campus universitario (junio de 2003), junto con la creciente sensación de inseguridad que se vivía en la provincia de Mendoza.

FACTORES CONDICIONANTES

La cuestión habitacional es un capítulo clave en este plan de Seguridad de la UNCuyo. Porque si bien – ciertamente – las villas no tiene el patrimonio exclusivo del delito, hay en ellas factores condicionantes que favorecen la delincuencia.

Estas son algunas de las conclusiones elaboradas por los profesionales de la UNCuyo:

* La desigualdad social y la profundización de la distancia entre estratos socioeconómicos distintos favorece le emergencia de la marginalidad en los sectores bajos urbanos, derivada de los obstáculos para acceder a las estructuras de oportunidades que existen en el resto de la sociedad.

* El aislamiento de los estratos bajos respecto al resto de la sociedad, por falta de oportunidades de interacción con otros sectores sociales, los coloca en situación de vulnerabilidad, produciendo crisis de identidad, baja autoestima y falta de expectativas.

* La formación de fronteras sociales, que aíslan a los sectores marginales, permite le emergencia de liderazgos en el marco de una subcultura que legitima pautas de conductas opuestas a las aceptadas por el resto de la sociedad. Se produce así una complicidad con el delito mediante la distribución de drogas, la conformación de guetos y “aguantaderos” de delincuentes, o de desarmaderos de automóviles, por ejemplo.

* Cuanto mayor es el tamaño de las áreas homogéneas en pobreza, los problemas de exclusión social y desarraigo territorial agudizan más la desintegración social y producen sentimientos de frustración: inacción juvenil, drogadicción, violencia y otros comportamientos que producen ruptura brusca.

TAREAS

Tarea 3:

Escriba un pequeño texto para ser publicado en una revista especializada en calidad de vida, en el que imagine y discuta “el barrio ideal” de una ciudad grande.

Propósito: escribir un texto argumentativo.

Interlocutor: lector de una revista especializada.

Tarea 4:

Escriba una carta a un periódico dirigida a las autoridades reclamando más seguridad para las calles y lugares públicos. Sugiera algunas medidas que se podían tomar.

Propósito: Escribir una carta de lector

Interlocutor: Autoridades

Tarea 5: Escriba un decálogo ofreciendo alternativas de solución en lo social, habitacional, educativo y sanitario para las “villas miserias” de cualquier ciudad latinoamericana.

Propósito: Escribir un decálogo

Interlocutores: Autoridades, ONG, etc.

5.6 – UM OLHAR DISCURSIVO: É FÁCIL APRENDER UMA LÍNGUA FÁCIL?

Flavia Braga Krauss de Vilhena / UFMT

Marki Lyons / UFMT

“Um olhar discursivo sobre as representações trazidas pelos alunos de língua espanhola”

RESUMO

Este trabalho por finalidade analisar representações trazidas por alunos da graduação em língua espanhola acerca da própria língua estrangeira escolhida como habilitação. Tal análise será feita a partir de três entrevistas com alunas de duas universidades públicas do estado do Mato Grosso, a saber: UFMT e UNEMAT e será levada a cabo a partir do referencial teórico fornecido pela Análise do Discurso de vertente francesa.

Palavras-chave: discurso – ensino/aprendizagem – língua espanhola

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente artigo pretendemos analisar as impressões e concepções acerca da língua espanhola trazidas por alunas do curso de Letras de duas universidades públicas do estado de Mato Grosso, a saber: UFMT - campus de Cuiabá - e UNEMAT - campus de Tangará da Serra.

Para que levemos a cabo esta empreitada, lançaremos mão do arcabouço teórico fornecido pela Análise do Discurso de vertente francesa, AD daqui em diante, cuja filiação teórica principal se inicia nos anos 70 com Pêcheux que instituiu o que se tem chamado de teoria do discurso: aquela que, segundo Orlandi (2001), se ocupa da determinação histórica dos processos de significação.

A AD trabalha com a premissa de que os sentidos são produzidos, e não com um conteúdo dado - que pressupõe o sentido já aí. Segundo Caregnato (2006), pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia+história+linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito ao trabalhar com os valores e as noções que configuram a explicação do mundo da classe ou (parcela da mesma) a que ele pertence. A enunciação, o recurso à produção verbal só faz sentido quando inscrita nesse conjunto de valores, conceitos, noções e comportamentos que justificam o uso da linguagem verbal.

Assim a enunciação, tida como pertinente, dadas as condições sócio-históricas, consiste em efeitos de sentidos e explicita a inscrição ideológica do sujeito. Essa enunciação é o discurso. Por isso Orlandi explica, “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (1999, p. 15). Os discursos se movem em direção a outros. Nunca estão sós, mas sempre atravessados por outros que os antecederam e que mantêm com eles constante relação ora de legitimação, ora de confronto, mas nunca de indiferença.

Além da noção de discurso, outra noção basilar para a AD diz respeito ao conceito de sujeito. Segundo Orlandi (2005, 20), o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como eles o afetam.

A partir do arcabouço que acima compactamos, pretendemos explorar os efeitos de sentido gerados pelo discurso das entrevistadas, em relação ao valor simbólico da língua

espanhola e o papel que desempenha na sociedade brasileira atual. Assim, tentaremos tornar mais explícitas algumas das representações da língua espanhola em circulação neste momento histórico.

ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de interpretação com que a AD trabalha se assenta em como as matrizes de sentidos que constituem o sujeito se adequam às condições em que os enunciados são produzidos, isto é, na reprodução de discursos estes se renovam pelas condições em que acontecem. Assim, os sentidos se produzem como acontecimento (como novidade) em razão das condições em que se dão. A linguagem, por isso, não é transparente.

Adotando como ponto de partida justamente esse traço constitutivo da linguagem que a concebe subjetivada e condicionada à história e ao contexto imediato, advogamos que existem regularidades que permeiam as entrevistas que constituem nosso corpus de análise; regularidades essas que procuramos explicitar no presente artigo.

Defendemos aqui a hipótese de que existe um pré-construído, que produz certo efeito de transparência entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Torna-se importante observarmos que essas regularidades se fincam no pré-construído, o sempre “já aí histórico-social” que impõe a realidade e seu sentido. O termo pré-construído não raro é empregado para designar qualquer conteúdo admitido numa coletividade.

Segundo Pêcheux (apud Serrani-Infante, 1998), os pré-construídos remetem, simultaneamente:

1. a uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o sentido construído pelo enunciado e;
2. aquilo que uma coletividade, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do contexto situacional. São os traços, no discurso dos elementos discursivos anteriores dos quais o enunciador foi esquecido.

De acordo com Celada (1992), entre as línguas românicas existe um efeito de transparência que permite sobretudo o exercício de competências passivas no interior da língua que deveria ser percebida como estrangeira. Ainda vislumbramos -de acordo com o raciocínio exposto por esta analista do discurso- no interior desse efeito de transparência, que o contato entre o espanhol e o português se caracteriza por produzir de um modo enfático um efeito de literalidade, de passagem direta, de coincidência palavra a palavra. Consideramos que este efeito de transparência seja o primeiro pré-construído a rondar as falas de nossas entrevistadas, como vislumbramos no excerto abaixo:

Entrevistadora: *Cê achava que devia ser difícil ou devia ser fácil?*

Entrevistada: *Eu achava que era fácil (risos) era muito fácil... no começo... eu achava que... Igual aquela propaganda ... do cara falando em espanhol, ele coloca a língua pra fora... (risos) aquele embromation, portunhol... Aí que cê vai estudar que cê vai ver que não é tão assim tão, tão simples, né? Que a língua espanhola tem sua peculiaridade, não é um português enrolado...*

O interessante é que, diferentemente do apontado por Celada, o efeito de transparência que vislumbramos nesta fala, ultrapassa em grande medida o uso das competências passivas; já

que a entrevistada relata que julgava ser simples, inclusive, falar em espanhol: *Igual aquela propaganda ... do cara falando em espanhol, ele coloca a língua pra fora... (risos) aquele embromation, portunhol...*

Como se evidencia com a fala dessa graduanda, temos materializado o pré-construído de que a língua espanhola seria de fácil aprendizagem já que se trata de um português corrompido, mal articulado, *um português enrolado*. Também advogamos neste trabalho que o fato de que o senso comum considere o espanhol como um português mal falado desemboca, em última instância, na apreciação que o espanhol seja uma língua de menor valor (o que evidentemente nos remete a uma relação que também passa pelo âmbito monetário), já que se trata de uma língua degradada, vinculada a países subdesenvolvidos e, muitas vezes, sobretudo no Mato Grosso, região fronteira com países hispânicos, considerada uma língua de gueto.

Potencializando este efeito de transparência, também encontramos em nossas entrevistas o efeito enfático de passagem direta e sem ônus de uma língua à outra, dado que se considera que os juízos elaborados em uma língua (e sobre uma língua) possam valer também para a língua-irmã, como se pudessem tais juízos ser transferidos de um meio ao outro sem que se altere a substância da matéria ou, ainda, canalizados sem obstáculos que sequer dificultassem o referido trajeto.

Entrevistada: *Bom ... Eu escolhi o espanhol, assim, por similaridade com a língua portuguesa (...) Eu sempre gostei da língua portuguesa ... Quando fui professora, assim, voluntária ... Primeira coisa que perguntaram “que que você vai ensinar (...) tipo (...)” “Gramática!” Ai, o pessoal falou assim “Gramática?” Ai eu falei: “É. Eu gosto de gramática.” E agora eu me sinto assim: “Por que é que eu to tendo dificuldade?” (risos)*

Entrevistadora: *Na língua espanhola?*

Entrevistada: *É. Na língua espanhola. Sem problemas. Não tenho problemas com a língua portuguesa. Eu sempre me dediquei, assim, bastante no estudo, né? E...É assim: me corrijo e (...) observo a minha fala, a minha mãe, que tá ao meu redor e sempre observa, acabo fazendo essa: “Olha: o correto é assim, o correto é assado.” Quer dizer: acaba fluindo naturalmente. Por isso que eu escolhi, escolhi o espanhol pra mim. Também tem essa similaridade e eu vou continuar (...) Não vai ser tão difícil.*

Elevando este efeito de transparência a uma potência ainda maior, temos que esta similaridade entre português e espanhol propicia um deslizamento de uma à outra língua não só em termos gramaticais, mas também no que refere ao uso, como nos sinaliza o exemplo abaixo, que toma o código da língua espanhola como passível de ser reinventado a cada enunciação:

Entrevistadora: *Quando você está estudando, C., que tipo de material você usa? Assim: pra consultar você usa dicionário...?*

Entrevistada: *(...) todas ... curso mesmo. Pego pra não esquecer mesmo ...uma leitura ... às vezes ... em espanhol com meu irmão (...) Ele tem treze anos aprendeu*

um pouquinho de espanhol na escola municipal. Aí eu começo (rindo), tento falar, e ele fala: “C., mas eu não sei” ... Aí eu falo: “Mas fala aí”.

Faz-se importante ainda observarmos que tal efeito de total transparência e sensação de que exista uma correspondência termo a termo encontra seu ápice no aparecimento da assertiva de que existam, entre espanhol e português, alguns vocábulos com significados diferentes, o que corrobora a idéia amplamente divulgada de que para aprender a língua espanhola, basta ater-se aos heterossemânticos:

Entrevistadora: *Muito interessante ... (pausa) Você consegue me definir o que seria interessante (...)*

Entrevistada: *Ela ... Eu sei que é, assim, embora tenham palavras que com relação ao português tenham outros significados (...) E o inglês, não. Parece que outra coisa, bem assim fria, bem cheia de regrinhas, quando você fala parece um papagaio.*

De acordo com a última fala, *embora tenha palavras que com relação ao português tenham outros significados*, temos que a conjunção *embora* vem para abrir uma exceção no que se considera a norma: ainda que existam palavras com significados distintos entre português e espanhol, a regra é que exista uma correspondência termo a termo. Conforme evidenciado, lateja como pano de fundo o interdiscurso que pulsa e afirma que a língua espanhola seja um português degradado, sem regras específicas, passível de reinvenção a cada enunciação, como também percebemos nas falas anteriormente postas em relevo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, neste trabalho, foi aplicar ferramentas do arcabouço teórico da AD para tentar comprovar e explicar razões de tipo ideológico que permeiam e justificam atitudes não pouco frequentes do cidadão comum a respeito da relação português-espanhol e que aqui foram reproduzidas pelas graduandas de cursos de letras que entrevistamos.

A proximidade formal entre ambas as línguas tem levado a que seja equivocadamente confundida com uma transparência semântica que embasa muitas das expectativas dos brasileiros interessados em estudar a língua espanhola. Como a relação real com uma língua estrangeira está configurada pelo fato da língua estrangeira ser diferente, sobretudo semanticamente (que inclui principalmente o aspecto discursivo), a frustração das expectativas referidas tem como efeito potencializar dificuldades que podem ser eliminadas sem grande esforço.

Dado que os aspectos da relação português-espanhol que nas entrevistas se sinalizam são inevitáveis e recorrentes, o que aqui tentamos fazer foi explicitar parcialmente elementos que os justificam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006.
- CELADA, M. T. Pasando en limpio algunas cuestiones. In: Revista de la APEESP. Año II/ Número 4/ Julio-Diciembre, 1992.
- ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

5.7 - LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A BRASILEÑOS Y SUS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Luciana Pitwak Machado Silva Prates¹

RESUMEN: Debido a muchas cuestiones que exigen el conocimiento específico de la lengua española, este trabajo objetiva presentar algunas de las más frecuentes dificultades en su aprendizaje por estudiantes brasileños. La pesquisa fue impartida, fundamentalmente, en dos partes: dificultades externas, relacionadas al desinterés por el estudio de la lengua española y, dificultades internas, producidas por los hablantes brasileños al estudiar la lengua española, además de presentar un contexto histórico, donde se incluye algunas leyes y hechos que hacen parte de la evolución del estudio del idioma. Al fin del análisis se concluyó que muchas de las dificultades encontradas pueden ser resueltas por métodos eficientes que desarrollen en el estudiante una postura adecuada para aprender una lengua extranjera, y que éste no se limite solo a cuestiones gramaticales sino también a los valores culturales de la lengua estudiada.

PALABRAS CLAVES: Dificultades, Enseñanza, Español.

INTRODUCCIÓN

En la obra “Educação e Mudança. Paz e Terra”, Paulo Freire se nos alerta cuanto al análisis de las posibilidades que el sistema educacional tiene en el proceso de cambios de la sociedad. Se refiere, además, a la responsabilidad del profesional de educación delante de la sociedad en cuyo contexto, desarrolla sus actividades y su compromiso en contribuir con el proceso de cambio. Defiende también, el cambio de conocimientos entre alumno / profesor. Por este pensamiento, con el objetivo de comprender una sociedad global sistematizada, el presente trabajo analiza las dificultades en el aprendizaje de la lengua española, por estudiantes de la enseñanza fundamental de escuelas de Porto Velho – RO.

¹ Especialista en Filología Española, por la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, desde 2006; Especialista en Metodología de la Enseñanza en nivel Superior, por la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, desde 2004 y; “Bacharel” en Letras/Español, por la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, desde 2003;

Al iniciar el siglo XXI, se nos deparamos con la globalización. Vivenciamos, ya en los días actuales, el constante crecimiento del Mercosur, que exige el conocimiento amplio de la lengua española, igual que hace tiempos ocurrió con la lengua inglesa, Hoy ya registrada en gran parte de nuestra comunicación, incluso por el léxico.

Este trabajo fue hecho en el momento de las asignaturas: Practica de la Enseñanza de la Lengua Española I y II..

El periodo de realización de la práctica de la clase fue del 13/09/2001 hasta 28/09/2001 con duración de 20 horas – En una escuela de la red particular en Porto Velho – RO.

En las observaciones, fue posible conferir que las clases fueran empezadas con presentaciones entre la profesora y los alumnos, enseguida la profesora informó los contenidos que serian trabajados para la iniciación de los estudiantes en la lengua española.

Durante las actividades practicas, fue hablado a los alumnos y al profesor sobre las razones que desencadenan al mayor o menor interés de los alumnos por el estudio del español.

Cuánto al curso de extensión², promovido también por la misma asignatura, del 13/10/2001 hasta 24/11/2001, ésta con duración de 40 horas, realizadas en la Comunidad de la Asociación del barrio Nacional, escuela: Osvaldo Piana, recibimos alumnos de varias escuelas de la red pública. También hemos recibido niños y adultos que no estaban inscriptos en ninguna escuela pero viven en la comunidad.

Durante el curso, los alumnos fueron envolviéndose y, a cada día traían a la sala de clase sus experiencias particulares que mucho contribuyeron con este trabajo.

HISTORIA.

ESPAÑOL, LENGUA UNIVERSAL.

La lengua española fue creciente hasta Carlos V que al venir a la España, desconocía el idioma de los que se los iba a gobernar. Identificándose con el espíritu hispánico, consideraba esta lengua tan noble que a ella merecía ser reconocida y entendida por todos los cristianos; así, la lengua española fue difundida y proclamada la lengua universal.

LENGUA CASTELLANA³ Y/O LENGUA ESPAÑOLA⁴.

En medios al siglo XVI completase la unificación de la lengua literaria. Muchos precedentes culminaron en la oficialización de la lengua castellana. El hecho principal fue la atracción de la lengua por la nobleza de toda España.

En Portugal, cuyos vínculos se mantenían firmes con España, el castellano no era extranjero y el desarrollo de la literatura vernácula no impidió la practica del bilingüismo, llegando a considerar que el castellano seria una lengua más universal que el portugués.

² La asignatura “Practica de la Enseñanza” pasa en dos etapas: en la primera, los alumnos emparten clases de lengua española en escuelas da la red pública o privada; en la segunda, son ofrecidos cursos de extensión en lengua española a la comunidad.

³ Historicamente se puede entender por “lengua castellana” aquella cuya origen es de “Castilla” región central de España.

⁴ En España hay muchas lenguas oficiales como el Gallego, el Catalán, el Euskera y el Castellano. Esas lenguas pertenecen a la nación española. El idioma nacional es el Castellano, que es hablado en toda España. En cada región, además de la lengua regional, la población también habla el castellano. Hoy día, la expresión “lengua española” referese tanto al idioma nacional, que es el castellano, aprendido por todos, como a las lenguas oficiales de España, porque todas son españolas.

Con eso, el castellano fue expandiéndose y, en algunos sitios, esta lengua se ha convertido en el idioma nacional y con el nombre de: lengua española, sobreponiéndose al de lengua castellana.

Prevalcieron así, dos factores: fuera de España, la designación adecuada para representar el idioma de la nación recién unificada fue lengua española; dentro de España, aragoneses y andaluces no se sentían partícipes del adjetivo castellano y sí del español.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO NACIONAL.

La búsqueda de respuestas para la necesidad y/o utilidad del estudio de lenguas extranjeras en el país, levanta un cuestionamiento cuanto a los fines a que se destinan esos estudios.

Conforme enseñanzas de Vilson J. Leffa⁵ ¿serían ellos libertadores, emancipadores del individuo o instrumentos de supervivencia a los intereses globales?

A partir de la colonización, en el período de catequización, el propio portugués fue una lengua extranjera. En seguida, fue dado mayor destaque al estudio de las lenguas clásicas (griego y latín).

En el período del Imperio, en la venida de la familia real y, posteriormente con el avance del proceso de colonización, culminando con la creación del Colegio Pedro II, en el siglo XIX, fue dado mayor énfasis al estudio de las lenguas modernas: inglés, francés, italiano y alemán (el español solo pasó a integrarse al estudio de lenguas extranjeras, recientemente).

Todavía, el estudio de lenguas extranjeras, por todo ese periodo, ha sufrido las consecuencias de los errores didáctico - pedagógicos, un noble desprestigio con la reducción gradual del número de horas a él dedicadas, conforme distribuido en las grades curriculares hasta el final de la primera república.

A partir de la reforma de 1931, dio inicio a una recomposición de la valoración al estudio de lenguas extranjeras modernas, iniciando así, las modificaciones metodológicas más eficientes.

El gran modelo metodológico que ha revolucionado el estudio de lenguas extranjeras se nos presenta por el método adoptado en el Colegio Pedro II - RJ, a partir de 1931, implantado por el profesor Carneiro Leão.

El método directo, se basa en el estudio de la lengua con la utilización de la misma, con el objetivo de desencadenar la secuencia: oír, hablar, leer y escribir.

Con la reforma Capanema, en menados del siglo XX, fue propuesta una inclusión en el estudio de las lenguas extranjeras con vistas al conocimiento cultural y humanístico de los pueblos, y no meramente el aprendizaje mecánico de la lengua. Fueron los “Años Dorados” del estudio de la lengua extranjera en Brasil.

Durante la vigencia de la LDB de 1961 hubo un gran incremento en el estudio de lenguas extranjeras, considerándose el principio del fin, en ese sentido.

En 1971, la nueva LDB ha dado énfasis a la formación profesional y ha disminuido la duración de la enseñanza de 12 para 11 años, provocando pues, la reducción de la carga horaria destinada a las lenguas extranjeras.

Con la LDB de 1996, fue introducida la parte diversificada del currículo, tornando obligatorio la enseñanza por lo menos de una lengua extranjera.

Actualmente, nuevos parámetros curriculares determinan la transversalidad de conocimientos científicos, con la realidad contextual del alumno, incluyendo el estudio de la lengua como instrumento socio - cultural necesario a la educación emancipadora. Todavía, las

⁵ LEFFA, Vilson J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. Contexturas, APLIESP, N° N.4, P. 13-24, 1999.

dificultades instrumentales y de recursos didáctico - pedagógicos, no son coherentes a las disposiciones de las normas, lo que lleva a creer que brevemente el estudio de lenguas extranjeras solo existirá en los cursos de lenguas.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el contexto nacional, para el futuro, hay una señalización de mayor apertura e interés como vehículo e instrumento de divulgación del conocimiento, en razón de la era de la información globalizada en la que hoy vivimos.

LEGISLACIÓN

Se puede decir que lengua extranjera siempre tuvo su participación en sala de clase, pero solamente después de la formulación de la Ley n° 9.394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), en su art. 26 §5°, la enseñanza de una lengua extranjera se ha tornado obligatoria en las escuelas, desde la 5° serie de la enseñanza Fundamental, teniendo la escuela el deber de adecuar la lengua que mejor se identifique a las necesidades, tanto cuanto de la escuela y alumnos, observando las características regionales, históricas y culturales de cada región.

La LDB y los PCN's, estimulan la enseñanza de la LE⁶ en las escuelas, así como cualquier otra asignatura de la grada curricular, pero aún existe una deficiencia muy larga y el gobierno no ofrece las mínimas condiciones didáctico - pedagógicas para que sea posible la enseñanza de esa lengua. Para enseñar una lengua extranjera es necesario tener conciencia de la importancia de esa lengua en el contexto educacional, cuales serán los beneficios a los alumnos y cuales son las dificultades existentes para trabajar con la inserción de una nueva lengua.

MERCOSUL / GLOBALIZACIÓN

Delante a la globalización, la educación tiene su papel incuestionable para el desarrollo de ese nuevo sistema mundial que vivimos en los días actuales, por mezclarnos a un contexto social, político, económico y cultural.

Económicamente, podemos observar los países de América Latina que, al buscar nuevos medios de reestructuración económica y social, buscan otros países promoviendo pues, convenios políticos que sean de gran importancia a la vida social y cultural de la Nación.

Esto no ocurre solamente en algunos, pero en todos los países del mundo. La educación jamás podría estar fuera de este contexto, puesto que es punto fundamental para el desarrollo de esta nueva forma de sociedad "globalizada".

Conforme Martinic (1997: 26)⁷:

...é de responsabilidade da escola a preparação dos jovens para uma nova cultura de trabalho baseada no domínio da informação e em operações

⁶ LE – Lengua Extranjera.

⁷ Texto sacado de la Revista del Cogeime – con el título de Desafios de la Educación Latino-americana en una era de globalización, traducido del Español para el Portugués. Cuya bibliografía fue adquirida por medio del trabajo monográfico de COSTA, Rosinete Vasconcelos – A importância da língua espanhola no ensino fundamental de 5° a 8° séries.

complexas: criatividade: capacidade para resolver problemas e de trabalhar em equipe.

Según Rosinete Vasconcelos⁸, En medio a los convenios político-económicos de la América Latina, podemos resaltar el Mercado Común del Sur (Mercosur), del cual el Brasil hace parte. El Brasil tiene relaciones con países cerca como Bolivia, Perú y otros por una cuestión de frontera, de turismo y migración. “...são características importantes para a valorização da Língua Estrangeira Moderna Espanhola (LEME) nas nossas escolas.”

No obstante, es necesario comprender las tradiciones, la cultura y la lengua de esos pueblos. Para esto, el intercambio debe ser global.

No se debe hablar una lengua extranjera sin conocer las costumbres del pueblo de esa lengua.

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN LENGUA EXTRANJERA.

CONSIDERACIONES INICIALES.

Durante el período de las actividades de la investigación, fue posible verificar algunas cuestiones que pueden provocar el desinterés del alumno a estudiar la lengua española, uno de ellos fue el hecho de la lengua no tener el peso para reprobación, lo que ocasiona una idea de menor importancia en relación a las otras asignaturas.

En el Curso de extensión, se observó que aunque éstos tengan un gran interés en el aprendizaje de la lengua propuesta, la deficiencia de formación escolar de ellos les causó dificultades en el aprendizaje, puesto que no tenían una referencia culta gramatical.

Fue verificada la falta de profesionales cualificados tanto en las escuelas publicas como en las particulares de Porto Velho-RO pero, en las que se pudo pesquisar, se confirmó mayor interés en la red pública que en la red particular, puesto que en la red publica, los alumnos son más carentes y valoran mejor lo que se les ofrecen; ya en la red particular la mayoría cree que el español es dispensable, así como el inglés y si, algún día les sea exigido o necesario, creen que podrán estudiar en aquél momento por medio de una escuela particular.

La enseñanza del español, desde los años 90, estuvo, en gran parte, en las manos de profesores no-licenciados en lengua española, puesto que solo en el año 2000 se formó la primera clase por la Universidad. Por eso, muchos de los profesores que imparten el español en las pocas escuelas que se lo ofrecen hoy son, muchas veces, extranjeros venidos de Bolivia, Perú u otros y que no siempre están usando el libro didáctico⁹.

Actualmente, solo dos escuelas publicas están registradas en la SEDUC¹⁰ ofreciendo la asignatura de lengua española en la grada curricular:

Escola Maria de Nazaré;

Escola Brasília.

⁸ COSTA, Rosinete Vasconcelos – A importância da língua espanhola no ensino fundamental de 5º a 8º séries. . Monografia apresentada à Fundação Universidade de Rondônia – UNIR. Porto Velho – RO, 2000.

⁹ En las escuelas publicas, los alumnos generalmente no tienen el libro didáctico. Los profesores usan el cuadro de tiza y algunas hojas fotocopiadas. En las particulares, los alumnos compran un libro indicado por el profesor y se lo usan como didáctico.

¹⁰ SEDUC – Secretaria de Educación.

Las particulares alrededor de 10 escuelas se la ofrecen pero, no tiene peso para reprobación.

Si por una parte se constató que la no reprobación provoca desinterés en los alumnos en estudiar el español, por otra es la proximidad de países que hablan español que también genera desinterés en el estudiante, por le parecer tan parecida al portugués que cree que es fácil y su estudio desnecesario. De esta manera, a ellos les parece más conveniente hablar el “portunhol” y todo será resuelto.

En Rondonia, solamente la Universidad Federal de Rondonia – UNIR, ofrece licenciatura en Lengua Española por el Curso de Letras – Español. Hasta el momento, unos 40 profesores ya se han licenciado por la UNIR. La mayoría de estos profesores terminaron su estudio pero todavía no están actuando en la enseñanza porque siguen trabajando en otras áreas, incluso algunos han salido del Estado en búsqueda de mejores opciones de trabajo.

Otro hecho importante al perjuicio de la enseñanza Del español en nuestra región es la poca oferta de vacantes a los profesores de lengua española en concursos públicos.

El material didáctico en el Estado es pequeño. Las bibliotecas no están servidas suficientemente para atender ni al profesorado y al alumnado de Rondonia. Las librerías también no ofrecen material especializado de valor para el buen desempeño del profesor y del alumno.

DIFICULTADES EXTERNAS¹¹.

Algunas pesquisas fueron elaboradas para saber cuales las dificultades que llevan el alumno a no aprender la lengua.

En la fase de observación en sala de clase, se percibió un largo desinterés por la lengua española, por la mayoría de los alumnos. Lo mismo pasó en la fase de la práctica da la enseñanza.

Al hablar con la profesora y la coordinación de la escuela, se descubrió que la asignatura no tiene peso de reprobación y que, aunque les parezca el español más fácil, los alumnos prefieren el inglés, no por la razón de no reprobar, puesto que esta última tampoco tiene este peso pero, por no le gustaren el español pero si el inglés por ser más “bonita y elegante”.

La didáctica adoptada por la profesora de la asignatura es dinamizadora, envolviendo la participación en sala de clase, cambio de conocimientos entre alumno - profesor, dinámicas para facilitar la práctica de la nueva lengua presentada. El material utilizado en las series estudiadas para mejor coordinar la parte gramatical de la lengua estudiada es el libro didáctico¹².

En la opinión de los alumnos de 7º y 8º series, conforme sus respuestas a los cuestionarios que se les fueron presentados, creen que es solo hablar el “portunhol” y todo estará bien. Eso demuestra que parte del desinterés por el estudio de la lengua española está en el hecho de la lengua no tener mucho prestigio como la lengua inglesa. De este modo, hablar una palabra en español, en medio a noventa y nueve en portugués o “portunhol”, ya es lo suficiente para comunicarse en aquella lengua.

Una otra cuestión que presenta contraste a la situación anterior es por los alumnos presentaren dificultades en la pronuncia de muchas palabras, diciendo que son “muy complicadas y feas”.

¹¹ Llamamos dificultades externas las relacionadas al desinterés por el estudio de la lengua española y las dificultades internas las producidas por los hablantes brasileños cuando estudian la lengua española pero la utiliza usando la estructura de la lengua portuguesa

¹² Mucho: Moderna y El Cumbre.

Se puede notar que la pronuncia es una interferencia en el aprendizaje porque en español tenemos fonemas que en portugués no se realizan. Atraídos por el desinterés, esa dificultad de incorporación de nuevos fonemas se torna más intensa, provocando, de esta manera el no aprendizaje. Hay otra razones que sumamos a las dificultades ya presentadas. Algunos alumnos han informado, en sus respuestas, que la profesora habla solo en lengua española¹³ y, por eso, sienten dificultad en entender totalmente el orden dada o la explicación hecha. Hay que comprender que, al tratar de enseñanza de lengua extranjera (española) a brasileños, por lo tanto, hablantes de la lengua portuguesa, la enseñanza debe ser impartida en ambas lenguas a fin de facilitar la comprensión de la lengua extranjera ofertada y, sobretodo para comparar y destacar las estructuras semejantes y diferentes entre las dos lenguas, como en el caso de los heterogenericos, heterotonicos y heterosemanticos.

DIFICULTADES INTERNAS¹⁴.

DE LOS PRONOMBRES PERSONALES Y COMPLEMENTOS

Hay especificidades en la lengua española que son muy específicas a esta lengua. Los Pronombres Personales, por ejemplo, tienen una estructura que exige una atención especial del alumno, puesto que algunas personas pueden ser confundidas con las del portugués.

Ej.:

- * **Tu** (es **informal** tanto en español como en portugués)
- * **Usted / Ustedes** (en español es **formal** pero se puede confundir con “você” del portugués y que es **informal**)

Como también el caso de los Pronombres Complementos que ejercen función sintáctica de objeto directo y objeto indirecto y pueden presentar las formas: *átone* y *tónica*.

En español es correcto iniciar frases con pronombre complemento, lo que no ocurre con el portugués en la norma culta. Como ejemplo, tenemos¹⁵:

<u>Me</u> gusta estudiar.	<u>Te</u> llamaron a la calle.
<u>Te</u> vas a la escuela	<u>Lo</u> conocí ayer.
<u>Nos</u> gustó mucho la cinta.	

En portugués también no es correcto usar los pronombres átonos repetidamente, o sea, de forma redundante con la misma función gramatical en las oraciones. En español este uso es frecuente como intensificador del objeto. De esta manera, de acuerdo con los ejemplos presentados a seguir, podemos observar que cuando un hablante brasileño queda delante a una

¹³ Es bueno informar que la profesora es Paraguaya y, además de vivir hace muchos años en Brasil, no ha perdido su acento lingüístico y como está impartiendo clase de español, cree que los alumnos la van a entender.

¹⁴ Llamamos dificultades internas aquellas producidas por os hablantes brasileños cuando aprenden la lengua española y forman sus frases con palabras de la lengua extranjera y estructura de la lengua portuguesa.

¹⁵ Los ejemplos presentados en este trabajo fueron sacados “en su mayoría”, del libro MILANI, Esther Maria. Gramática de espanhol para brasileiros. São Paulo, Saraiva, 2000.

situación de uso del pronombre en español, siente dificultad en conseguir realizarlo adecuadamente debido a la ausencia de estas formas en su idioma. Ej.:

<u>A mí me</u> gusta el café	<u>A José le</u> duele la cabeza
<u>A mí me</u> gustan las papas fritas	<u>A ellos les</u> duelen los pies
<u>A él le</u> parece buena la razón	<u>A ellos les</u> duele la cabeza

LEÍSMO, LAÍSMO, LOÍSMO.

- **Leísmo** es el uso del pronombre **le** en lugar de **lo/la**. Ejemplos:
 - Conozco **a Juan** desde hace mucho. (Objeto Directo de persona masculina)
 - por la regla general quedaría: **Lo** conozco a Juan desde hace mucho.
 - **Leísmo** (uso aceptado): **Le** conozco a Juan desde hace mucho.
 - Conozco **a Maria** desde hace mucho. (Objeto directo de persona femenina)
 - Por la regla general quedaría: **La** conozco a Maria desde hace mucho.
- **Laísmo**¹⁶ se usa el pronombre **la** en lugar de **le** cuando el objeto indirecto se refiere a personas femeninas. Ejemplo:
Compre una blusa a Maria.
 - por la regla general quedaría: **Le** compre una blusa **a Maria**.
 - **Laísmo** (uno incorrecto): **La** compré una blusa **a Maria**.
- **Loísmo**¹⁷ se usa el pronombre **lo** en lugar de **le** cuando el Objeto Indirecto es masculino. Ejemplo:
Regalaron un auto nuevo **a Juan**.
 - por la regla general quedaría: **Le** regalaron un auto nuevo **a Juan**.
 - **Loísmo** (uso incorrecto): **Lo** regalaron un auto nuevo **a Juan**.

Este uso es específico de la lengua española, ocasionando dificultades al estudiante brasileño. La profesora de la escuela pesquisada, contestó al cuestionario, indicando que a los alumnos les parece más fácil relacionar el uso de estos pronombres a la estructura del portugués, lo que los perjudica a comprender el mecanismo real del uso de los pronombres en la lengua española.

EL VERBOS Y SUS CONJUGACIONES.

Otra dificultad que les parece a los alumnos es cuanto al modo de conjugación, especialmente en la forma nominal del gerundio. En portugués el gerundio puede indicar acciones continuadas, presentando idea de “punto de partida”. Es normal que el hablante brasileño, al estructurar el futuro en español, lo haga como en portugués como en los ejemplos:

Estou saindo em um minuto / Estoy saliendo en un minuto (error)

Estamos enviando um fax / Estamos enviando un fax. (error)

¹⁶ El uso del Laísmo no es acepto por la RAE

¹⁷ El uso del Loísmo no es acepto por la RAE

La estructura correcta de estas frases en español es:

Salgo/ saldré en un rato

Te estaremos enviando un fax / Te enviaremos un fax.

MUY / MUCHO.

El uso de **muy** y **mucho**¹⁸ también es complicado para los alumnos diferenciaren, puesto que en portugués solamente hay una forma “muito” luego, la tendencia es utilizar **mucho**, como en los siguientes ejemplos:

- No camines mucho rápido. (error) / No camines muy rápido (correcto)
- Me siento mucho cansado (error) / Me siento muy cansado. (correcto)

USO DE PALABRAS IGUALES EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS CON SIGNIFICADOS DIFERENTES (FALSOS COGNATOS / FALSOS AMIGOS).

En el aprendizaje de la lengua española por brasileños, podemos también relacionar muchas palabras que son usadas como si fueran sinónimas. Ellas son semejantes en ambas lenguas pero no significan lo mismo.

De este modo, en frases como “gostaria de encontrar-me com ele, entretanto não será possível desta vez” (português) la tendencia del estudiante brasileño es usar la palabra “entretanto”, que también existe en español, de la misma forma “Me gustaría encontrarme con él, entretanto no será posible de esta vez”. En español el uso correcto es: “Me gustaría encontrarme com él, sin embargo no será posible de esta vez”.

El uso de entretanto aparece em oraciones como:

- “Voy a preparar la comida entretanto vas al supermercado”. (español)
- “Vou preparar a comida enquanto você vai ao supermercado”. (português)

CONSIDERACIONES FINALES

Al terminar el análisis fue posible concluir que gran parte de las dificultades encontradas pueden ser resueltas por métodos eficientes que desarrollen en el estudiante una postura adecuada para aprender una lengua extranjera, y que éstos no se limiten solo a cuestiones gramaticales sino también a los valores culturales de la lengua estudiada. Lo que podrá promover el interés por su estudio. Finalmente, este estudio que proporcione conocimiento cultural, también debe ser comparativo para que el estudiante pueda comprender también sus diferencias y valore todavía más su cultura y la nueva cultura.

¹⁸ Se usa muy delante de adjetivos y mucho delante de sustantivos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ASSALI, Shirley Maia. *Conjugação de Verbos em Espanhol*. Ática, 1997. 176p.
- COSTA, Rosinete Vasconcelos. *A importância da língua espanhola no ensino fundamental de 5º a 8º séries*. Monografia apresentada a Fundação Universidade de Rondônia – UNIR. Porto Velho – RO, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra, 11ª edição, 1986;
- GONZÁLEZ Hermoso, A. *Gramática de Español*. Madrid: Edelsa, 2000. 271p.
- JIMÉNEZ GARCÍA, María de los Ángeles. *Español sin fronteras*. 2. ed: São Paulo: Scipione, 1999. V. 1 – 4;
- LAPESA, Rafael. *Historia de la Lengua Española*. Madrid, Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos: 9º, 1997;
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo, Mercado de Letras: 1996;
- MIGUEL, Lourdes. *Curso de Español Mensajes*. Barcelona: Difusión, 2001. 4p;
- MILANI, Ester Maria. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. 2. ed: São Paulo: Saraiva, 2000. 384p;
- MOUTON, Pilar García. *Lenguas e Dialectos de España*. Madrid, Arco Libros, 1996;
- MOYANO, Celia. *Diccionario en imágenes*. Madrid: Santillana, 1995. 143p;
- SÁNCHEZ, M. Rios. *Entre nosotros*. Madrid: Segel, 1982;
- USHINAHUA, Siló Roman Gutierrez. *Política Linguística en América Latina: un estudio etno-lingüístico de la Tribo Karitiana en la visión de un hablante nativo de la lengua española*. Monografia apresentada ‘a Fundação Universidade de Rondônia – UNIR. Porto Velho – RO, 2003.

5.8 – LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE): EL CASO DEL ESPAÑOL

Mari Néli Dória / UCDB

El objetivo principal de este trabajo es el de opinar acerca del papel del profesor de español en el proceso de enseñanza. La motivación es, si no el factor más importante, uno de los más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje. Cuanto mayor sea la motivación, mejor será la actitud del aprendiz hacia el proceso.

R.Gardner y E. Lambert (1959) Establecieron la distinción entre dos tipos de motivación:

a) Integrativa: aquella que poseen los individuos que se acercan al aprendizaje de una nueva lengua con el deseo de integrarse en la comunidad lingüística en que se habla.

b) Instrumental: aquella que caracteriza a quienes aprenden una nueva lengua por lo que pudiera reportarles en lo económico, lo laboral o lo social. Ambos indican que los estudiantes con una motivación de carácter integrador suelen alcanzar resultados más satisfactorios en el aprendizaje de la LE que aquéllos cuya motivación es de cariz instrumental. La motivación del alumno es, en definitiva, un potente mecanismo, que, además de facilitar el aprendizaje, estimula la motivación del profesor.

Según Arnold (2000) la teoría de adquisición o aprendizaje de L2 (segunda lengua) o una LE (lengua extranjera) no deja duda respecto a la importancia fundamental que tiene otra variable afectiva, la motivación que es en realidad un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección. Muy poco se puede conseguir si el alumno no está mínimamente dispuesto o motivado. El aprendizaje es una meta; la enseñanza no es sino una herramienta. Etimológicamente, motivación está relacionada con el movimiento. La motivación es, pues, aquello que mueve a una persona a hacer algo, ya sea una fuerza motriz interna: el deseo que tiene el aprendiz por estudiar la lengua española como lengua extranjera; o externa, el interés por el aprendizaje que le infunde el profesor al alumno. A quién no nos ha sucedido, que si un profesor nos ha resultado insoportable, la disciplina ha resultado difícilmente digerible.

Los estudios sobre la afectividad cobraron auge en los años sesenta. Desde entonces se ha intentado entender la relación que existe entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una L2 o una LE

Hace casi cuarenta años, Hilgard (1963) puntualizó que cualquier teoría cognoscitiva de aprendizaje debería contemplar un espacio para la afectividad. Una década más tarde, Chastain (1975) se preguntaba cuáles eran las características afectivas que influían, y cómo, en el aprendizaje. Chastain supone que las características afectivas tienen, cuando menos, tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas. Se esboza, entonces, la posibilidad de que las actitudes y opiniones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje tengan un efecto decisivo en el mismo. Desde entonces se ha considerado que las causas de un aprendizaje poco exitoso pueden ser atribuidas, en gran medida, a bloques afectivos de varios tipos. Chastain sugiere la existencia de cuando menos tres variables que influyen en el éxito o el fracaso de los aprendices: ansiedad, personalidad y creatividad. Tratar de averiguar las necesidades, los intereses, motivaciones, el modo de vida de nuestros alumnos nos hará comprenderles mejor.

Los autores mencionados fueron pioneros al tratar de entender el rol de las variables afectivas en la adquisición de L2 o LE, pero es hasta Krashen (1982) cuando se define la hipótesis del filtro afectivo, que se subdivide en tres variables: actitud, motivación y personalidad. Estas variables afectivas influyen directamente en la adquisición, e indirectamente en el aprendizaje, de una L2 o una LE respectivamente. Krashen apunta que el aprendiz puede tener una actitud positiva o negativa hacia la lengua meta (o hacia los hablantes, la cultura o hacia algunas implicaciones de la LE). Una actitud positiva permite mayor permeabilidad o “input”, y por el contrario, una actitud negativa convierte al filtro en una barrera a la información. Krashen menciona que en una “situación de adquisición agradable” (no con ansiedad, no a la defensiva) se puede promover que el filtro socio-afectivo sea permeable.

Los factores de la personalidad también pueden ayudar o inhibir al “input” en su trayecto al aprendizaje. En resumen, se considera que los rasgos de personalidad que permiten el mejor ingreso del “input” son aquellos relacionados con la capacidad de participar en los sentimientos y las ideas de los demás, es decir, la empatía, la disponibilidad y la auto-confianza; este último concepto, la confianza en sí, se describe como la actitud que posee el sujeto seguro de sí mismo, extrovertido, con auto estima y no ansioso. Resulta razonable que los individuos con dichas características permitan mejor recepción de “input”, por el contrario, las personas no seguras de sí mismas interactúan menos y la cantidad de “input” que reciban sea menor.

Krashen apunta que el filtro afectivo se fortalece durante la pubertad. En las etapas tempranas de la formación del individuo las barreras afectivas fluctúan, pero una vez completada su evolución, la permeabilidad del “input” hacia los procesos cognoscitivos conscientes (monitor) o inconscientes (organizador) disminuye. El filtro afectivo en niños es muy permeable y esto les da una ventaja en su proceso de adquisición-aprendizaje de LE. No obstante los adolescentes y adultos encuentran su ventaja en el mayor y mejor manejo de los procesos cognoscitivos.

La pragmática nos indica que la competencia de una lengua incluye también saber comportarse en esa lengua, y este conocimiento sólo se desarrolla en la interacción social.

En consecuencia, la pedagogía de la enseñanza de LE y el diseño de materiales didácticos deben ayudar al estudiante a fomentar en él una mayor autoconfianza y una buena actitud hacia la lengua meta y el proceso de aprendizaje.

Los docentes de una LE no debemos perder de vista que el ambiente del salón de clase es el primer contacto social que los aprendices tienen con esa lengua, y que las conductas que ahí se producen provocan una reacción afectiva en los participantes que, puede potenciar o inhibir las capacidades de los aprendices para lograr con éxito el aprendizaje de LE. El estudio sobre la motivación ha preocupado a diferentes investigadores educacionales, especialmente en los últimos tiempos, en función de reconocer su rol y su necesidad.

La formación profesional tiene mucho que ver en la actitud diferente de docentes y discentes; el profesor eficaz no exigirá siempre la perfección en sus alumnos sino que les animará a probar su capacidad con la lengua meta.

Al hablar de sugerencias para reducir la ansiedad en el aula, es importante fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos. La ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y la otra que lo sustenta.

Otro concepto importante, pues, es el de flexibilidad. Flexibilidad por parte del profesor, que no puede ceñirse a unos contenidos incambiables y preestablecidos para ese día, para esa clase.

El aprendizaje no es algo que se encuentra únicamente en el salón de clase; ocurre en forma constante en cada día de nuestras vidas y no sólo comprender lo que es correcto. Si un estudiante escribe mal una palabra en un examen, no se puede decir, que no haya aprendido a escribir bien esa palabra. El aprendizaje se considera como la adquisición de conocimiento y la conducta como la ejecución observable que se basa en tal conocimiento; las actitudes y las emociones también pueden ser aprendidas.

La motivación condiciona la atención y ésta repercute en el aprendizaje que implica siempre un cambio en la persona que está aprendiendo.

Entre las decisiones metodológicas que tiene que tomar un profesor de LE, se encuentra la de incluir actividades lúdicas en la clase. Cuando se trata de clases grupales, es posible y apropiado, dado que contribuye a dinamizar el grupo, a darle la palabra a aquel que suele escudarse en el resto. Trabajar con juegos, es lograr una interacción genuina entre el profesor y el alumno.

Los juegos en clase, entre otras cosas, nos sirve para divertirnos; el juego nos ayuda a recuperar la espontaneidad; no nos olvidemos de que el aburrimiento es enemigo del pensamiento. Además, es una forma divertida de practicar algo tan arduo como aprender un idioma, por un momento, los alumnos se olvidan que están en situación de clase. Se mejora la comunicación al pasar un buen rato en una actividad compartida. Se motiva el clima de la clase. Es una actividad auténtica y natural. Es una excelente preparación para las situaciones reales, en las cuales los alumnos van a tener que poner en práctica todos los conocimientos adquiridos.

Como profesores de idiomas, ya tenemos muchas áreas de competencias que atender, pero añadir una más no supone aumentar nuestra carga, sino que puede facilitar. Sin embargo, suele haber cierta resistencia por parte de algunos docentes a incluir juegos en la clase.

Para Arnold (2.000). El conocimiento es poder. Para los profesores, el hecho de aprender más respecto a las complejidades del aprendizaje, tanto cognitivo como afectivo, solo puede contribuir a nuestro desarrollo profesional y a nuestra satisfacción personal. El profesor que comprende de verdad la importancia de la afectividad en el aula y que cree que todos los alumnos son capaces de aprender, puede ofrecer oportunidades de éxito a todos ellos. Los profesores también tienen la responsabilidad de preguntar a sus alumnos por sus cualidades de aprendizaje y después escuchar. Mi propia experiencia es que los alumnos informados son capaces de articular sus necesidades, tanto afectivas como cognitivas, de resumir sus estilos y

estrategias, y de ofrecer sugerencias que sean de interés para la mejora de su aprendizaje de idiomas.

Despertar la conciencia de los alumnos respecto a la afectividad en el aula de idiomas puede proporcionar los andamios para un aprendizaje más eficaz. Un amplio conocimiento de los entornos, de los estilos y de las estrategias puede permitir a los alumnos controlar su aprendizaje y aumentar al máximo su potencial de aprendizaje. Pedir a los alumnos que evalúen sus experiencias y que se responsabilicen de su propio aprendizaje aumenta sus sentimientos tanto de libertad como de responsabilidad. Los alumnos necesitan tiempo para investigar y experimentar los recursos que les permitan ensayar y debatir, y necesitan la oportunidad de evaluar lo que están aprendiendo sobre el aprendizaje. Además los alumnos pueden comprender (y esto generalmente les fascinan) cómo ocurren los procesos de aprendizaje, qué elecciones tienen ellos en estos procesos, y cómo pueden identificar sus cualidades y sus carencias. Se convierten así en motivadores de sí mismos, apoyados al mismo tiempo por la comunidad de su aula. Como resultado podemos tener alumnos cultos que son capaces de participar plenamente en la sociedad con libertad y responsabilidad: alumnos preparados para el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARNOLD JANE. 2000. *La dimensión afectiva el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- BARBIERI DURÃO, A. B. 1999. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Uel.
- BARALO, Marta. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera* Madrid: Arco/Libros.
- CORDER, S.P. 1967. "The significance of learners errors."
_____. 1971. "Idiosyncratic dialects and errors analysis."
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. 1996. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 2000. *Adquisición de segundas lenguas; variaciones y contexto social*. Madrid: Arco/Libros
- SANTOS GARGALLO, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

5.9 – LECTURA DE GÉNEROS: PLANTEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE E/LE

Elzimar Goettenauer de Marins Costa /UFMG

INTRODUCCIÓN

Los estudios recientes sobre géneros textuales apuntan nuevos caminos para el trabajo con lectura y expresión escrita en las clases de lengua extranjera. Teniendo en cuenta la afirmación de Marcuschi (2006, p. 25): "Cuando enseñamos a operar con un género, enseñamos un modo de actuación sociodiscursiva en una cultura y no un simple modo de producción textual", podemos preguntarnos acerca de los criterios de selección de los géneros para la clase de E/LE: ¿Habrá géneros más adecuados o rentables que otros? ¿Qué géneros requieren más conocimientos socioculturales para una comprensión eficaz? ¿Qué relación hay entre géneros y estrategias de lectura? En esta comunicación vamos a reflexionar sobre esas interrogantes a

través de una secuencia didáctica desarrollada en un curso de estrategias de lectura para alumnos de Licenciatura en Español. La asignatura tenía como objetivos el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura y la discusión de los conceptos como los de construcción de sentidos y letramento (literacidad). Como estaba dirigida hacia futuros profesores, se trataron los géneros textuales a partir de dos perspectivas: la formación de lectores críticos y la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

PRIMER PASO: DEFINIR LA CONCEPCIÓN DE LECTURA

Modelo interactivo: la lectura resulta de la interacción continua entre el lector y el autor mediada por el texto. Al identificar la significación de las palabras, el lector activa diferentes fuentes de información (esquemas de conocimiento), tanto gráficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, como conocimientos más amplios – del mundo y del tema –, y los relacionados al funcionamiento y organización de los textos.

Concepción sociocultural de la interacción lector-texto-autor: Según Cassany, (2006, p. 33-34) tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. El discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás y el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Discurso, autor y lector no son elementos aislados pues las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, cada discurso desarrolla una función en la institución correspondiente, además, el lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Por lo que, discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas.

SEGUNDO PASO: DEFINIR GÉNEROS TEXTUALES

Según Marcuschi (2002, p. 22-23), se usa la expresión género textual como una noción propositalmente vaga para referir a los textos materializados que encontramos en nuestra vida diaria y que presentan características sociocomunicativas definidas por contenidos, propiedades funcionales, estilo y composición característica. A lo largo del texto, el autor destaca otros aspectos de los géneros: son entidades sociodiscursivas y formas de acción social; surgen emparejados con necesidades y actividades socioculturales; se caracterizan mucho más por sus funciones comunicativas, cognitivas e institucionales que por sus peculiaridades lingüísticas y estructurales, sin embargo, en muchos casos son las formas que determinan el género; no son entidades formales, sino entidades comunicativas; son artefactos culturales construidos históricamente por el ser humano.

En otro texto, publicado en 2006 (p. 24-36), Marcuschi añade que los géneros son en primer lugar “hechos sociales” y no solamente hechos lingüísticos como tal; y aún: los géneros ligados a la esfera privada son de menor estabilidad formal y los ligados a la esfera de la vida pública son más estables y, en ciertos casos, rígidos.

TERCER PASO: ANALIZAR Y COMPARAR DIFERENTES GÉNEROS TEXTUALES

Secuencia didáctica – Identificación, análisis y comparación de géneros textuales (véase el anexo):

Algunas consideraciones a partir del análisis:

- No siempre es posible identificar el género si no hay informaciones sobre el soporte (ej.: blog).; algunos géneros se pueden identificar por los elementos formales/ estructura externa (ej.: índice, ficha catalográfica); el mismo texto cambia de género según el soporte (sinopsis de libro / cuarta tapa); otros géneros no cambian aunque vehiculados en soportes diferentes (ej.:

receta, horóscopo); algunos géneros tienen autoría restricta y recepción amplia (ej.: artículos de diccionario, fichas catalográficas); otros géneros tienen autoría y recepción amplias (ej.: blog, receta, carta del lector); algunos géneros requieren más dominio de los elementos formales/estructura (ex.: índice, ficha catalográfica); otros géneros requieren más dominio de los elementos de cohesión del discurso (ej.: reseña, resumen de artículo científico, sinopsis, blog, carta del lector, microficción...); algunos géneros tienen la estructura externa más rígida (ej.: índice, ficha catalográfica, ficha técnica, receta, artículo de diccionario, resumen, sinopsis); otros géneros tienen la estructura externa menos rígida y son más “maleables” en cuanto a la estructura interna (ej.: microficción, blog); algunos géneros requieren familiaridad con el soporte y/o solo existen en soportes específicos (ej.: artículo de diccionario, blog, ficha catalográfica, índice, carta del lector, tapa de libro...); otros géneros existen independientemente del soporte (receta); algunos géneros demandan una lectura detallada o selectiva (ej.: receta, índice, ficha catalográfica, ficha técnica); otros géneros demandan una lectura global (ej.: resumen de artículo científico, sinopsis, reseña, carta del lector, microficción...); algunos géneros no requieren necesariamente conocimientos socioculturales para la comprensión (ej.: ficha técnica, ficha catalográfica, índice); otros géneros dependen de conocimientos socioculturales para la comprensión satisfactoria (carta del lector, sinopsis, blog, receta).

CUARTO PASO: ALGUNAS INTERROGANTES, POSIBLES RESPUESTAS

- ¿Habrán géneros más adecuados o rentables que otros para la lectura en E/LE?

Los géneros más rígidos en la estructura formal (aspectos externos / gráficos) son, normalmente, los que requieren menos conocimientos socioculturales para la comprensión (índice, fichas, etc.). Esos géneros son más “transparentes” y, desde mi punto de vista, menos rentables para las clases de E/LE, si lo que se busca es el conocimiento y dominio de los recursos discursivos y el diálogo con los elementos socioculturales.

Si el profesor considera que la lectura es una actividad interactiva altamente compleja de producción de sentidos y que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social, hay géneros que son más rentables que otros porque permiten explotar no sólo los aspectos lingüísticos y discursivos, sino también los socioculturales.

Ej.: reseña, noticia, reportaje, sinopsis, propaganda, cuento, blog, carta del lector, artículo de opinión, viñeta, tira cómica, historieta, etc.

- ¿Cómo se puede comprender lo que se ha producido en otro contexto cultural? (ej.: carta del lector)

Quizás no se pueda comprender exactamente lo que se ha producido en otro contexto cultural, por diversos factores, puesto que, según Cassany (2006, p. 142-143), en la lectura intercultural el escritor y los lectores poseen culturas diferentes, no comparten los referentes culturales, el marco geográfico o el histórico, o aun, los valores y las actitudes frente a la vida y al mundo. Por ello, es mucho más difícil interpretar lo dicho/escrito y situarlo en el marco apropiado. Pero el profesor puede buscar formas para que él mismo y los alumnos puedan sobrepasar los obstáculos que dificultan la comprensión, por ejemplo: desconstruyendo los posibles prejuicios; fomentando el interés por otras culturas; facilitando informaciones que ayuden a entender otros referentes culturales; incentivando la investigación.

- ¿Qué relación hay entre géneros y estrategias de lectura?

Los géneros más rígidos en la forma (estructura externa) requieren menos conocimientos socioculturales por parte del lector, y, a la vez, demandan menos estrategias cognitivas para la comprensión. Por otra parte, los géneros que requieren más conocimientos socioculturales por parte del lector, suelen ser los que demandan más estrategias cognitivas para

la comprensión. Cabe al profesor diseñar actividades para el uso de las estrategias de acuerdo a los géneros textuales: predecir el contenido del texto; formular preguntas interrelacionando los conocimientos previos con las informaciones del texto; inferir el significado de palabras desconocidas, la intención del autor, las ideas implícitas; determinar las ideas relevantes; parafrasear; etc.

CONCLUSIÓN

La concepción de lectura como interacción lector-texto-autor desde una perspectiva sociocultural está relacionada con la noción de género textual como acción sociodiscursiva para actuar sobre el mundo y decir el mundo. Si el profesor quiere contribuir a la formación de lectores proficientes y críticos en E/LE, debe no solo proporcionar a los alumnos el contacto con géneros textuales diversos y rentables, desde el punto de vista de la reflexión y del diálogo que posibilitan, sino también diseñar actividades que los ayuden a construir sentidos para esos textos, interrelacionando conocimientos lingüísticos, discursivos y socioculturales, y a desarrollar el uso de estrategias para optimizar su interacción con el texto y el autor.

5.10 - UM NOVO DESAFIO PARA PROFESSORES DE E/LE: A IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL EM CUMPRIMENTO À LEI 11.161

Iandra Maria da Silva (CEFET-MG)

Considerações iniciais

O principal objetivo deste estudo consiste em relatar a experiência pedagógica que vem sendo vivida na Coordenação de Línguas Estrangeiras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Belo Horizonte (CEFET-MG), referente ao ensino da Língua Espanhola nesta Instituição, em cumprimento à Lei 11.161, de 05/08/2005, que versa sobre a oferta do espanhol nos estabelecimentos de ensino (rede pública e particular) do Brasil. São apresentadas, nesta proposta, as considerações no tocante à situação da aprendizagem da língua-alvo, organização, elaboração e as dificuldades da implantação curricular da disciplina “língua espanhola”, bem como as perspectivas acerca do espaço que esse idioma pode e deve ocupar no processo educativo das instituições de ensino, fundamentada de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Estas reflexões servem como ponto de partida na tentativa de juntar esforços para que a partir da Lei 11.161, novas estratégias e diretrizes possam possibilitar abordagens adequadas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do espanhol. As considerações a respeito deste novo desafio para professores e coordenações, das instituições de ensino no país, esbarram em dificuldades tais como: a falta de professores habilitados e qualificados para a disciplina, a disponibilidade de recursos materiais adequados e a utilização de livros didáticos que atendam aos objetivos propostos, bem como as representações de professores e alunos sobre o ensinar e o aprender uma língua estrangeira, no complexo processo de adquirir uma nova língua.

Pressupostos Teóricos

Desde que foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o cumprimento da Lei nº 11.161 é motivo de questionamentos por parte dos professores, Coordenações e Instituições de ensino. De acordo com essa lei, a oferta da língua espanhola pelas escolas da rede pública e privada de Ensino Médio, torna-se obrigatória em horário regular, sendo a matrícula de caráter facultativo para o aluno. Para além do caráter de obrigatoriedade impresso na lei, não se pode deixar de mencionar a importância da oferta do espanhol no âmbito do ensino de línguas estrangeiras em geral.

A aprendizagem da língua espanhola, no contexto atual, pode contribuir significativamente para a formação integral do aluno e sua futura inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que os processos de globalização trazem a necessidade de conhecer cada vez mais outros espaços e culturas.

O fenômeno da globalização favorece a aproximação, o diálogo e o intercâmbio entre os países, tornando fundamental o conhecimento e o uso de línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso e troca de informações. Assim, o atual contexto exige a aprendizagem e o domínio da língua espanhola, uma vez que as relações econômicas e culturais e também as novas tecnologias de informação e comunicação derrubaram fronteiras entre os países, exigindo conhecimentos mais amplos e rápidas tomadas de decisões.

Vive-se num mundo marcado por grandes transformações que ocorrem em um ritmo intenso, provocando impactos sobre o homem, o que gera novas concepções culturais e científicas e de convivência humana. Entre essas mudanças, se destaca a expansão das novas tecnologias que propiciam o contato e o conhecimento de fatos que acontecem em vários lugares diferentes. A televisão e a Internet são exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram.

Considerando-se que a linguagem permeia o conhecimento, as diferentes formas de pensar, de se comunicar, as ações, e os modos de agir, pressupõe-se que aprender outras línguas é aprender maneiras diversas de se pensar, de sentir e de agir, através do conhecimento de outras culturas, favorecendo a realização do homem como ser humano.

Nessa perspectiva, a linguagem é essencial na formação do cidadão e está essencialmente ligada ao desenvolvimento cognitivo. É através dela que o indivíduo entra em contato com o mundo estabelecendo relações recíprocas com ele. Desta forma, ela pode ser vista como um meio ativo que impulsiona a curiosidade e nos leva ao progresso histórico. E escola sendo, portanto, uma instituição social em que se perpetuam práticas que refletem crenças e atitudes dos participantes, a linguagem configura como uma das formas mais frequentes de constituir e contribuir para a formação do cidadão (cf. ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002, p.22).

Nesse contexto, é necessário pensar a língua não apenas no que se refere à decodificação, forma de expressão e comunicação, mas a língua com seus significados e valores, colaborando no desenvolvimento da visão crítica dos alunos com relação à língua estrangeira, já que o “contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à própria língua materna para chegar às novas formas de dizer na língua estrangeira¹⁹” (cf. CELADA & RODRIGUES, 2004).

De acordo com o Marco Comum Europeu (2002), todas as competências humanas contribuem, de uma forma ou outra, para a capacidade comunicativa do usuário e se podem

¹⁹ Estas questões estão fundamentadas a partir das reflexões propostas pelas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005) que torna obrigatória a oferta de língua espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras.

considerar aspectos da competência comunicativa. Nesse sentido, o conhecimento do mundo, derivado das experiências, da educação ou das fontes de informação, passa por mudanças, dando espaço a um novo conhecimento de mundo, sobretudo, com respeito à língua que se está aprendendo. Estes novos conhecimentos pertencem aos âmbitos sócio-cultural (sociedade e cultura), à consciência intercultural (a percepção e compreensão da relação entre o mundo de origem e o mundo da comunidade de estudo), à competência existencial (personalidade, atitudes, percepções, valores, crenças) e às competências comunicativas que incluem as competências lingüísticas, sociolingüísticas e pragmáticas (cf. MARCO COMUM EUROPEU, 2002, p.106-122).

Do ponto de vista social e profissional, pode-se notar a crescente demanda das Línguas Estrangeiras, como exigência dos diversos setores do mercado de trabalho. Dentre elas destaca-se a Língua Espanhola, que ganha um amplo espaço e um novo status a partir da assinatura do Tratado do Mercosul. Ela se torna objeto de atenções, preocupações e projeções por parte de vários segmentos sociais, incluindo o setor educacional, quanto ao seu alcance, êxito e conseqüências. Tal como o inglês, o espanhol tem sido considerado de grande importância nos meios acadêmico-científicos, econômicos, políticos e sociais.

Proposta de implantação e reflexões subjacentes

A proposta de implantação da língua espanhola no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), vem atender ao disposto na Lei nº 11.161, promulgada em 5 de agosto de 2005. A lei, em seu artigo 1º, determina que o ensino deste idioma seja implantado nos currículos plenos do Ensino Médio, com oferta obrigatória pelas instituições e de matrícula facultativa para o aluno. A disciplina Língua Espanhola, de caráter optativo como determina a lei, está sendo ofertada atualmente aos alunos de todos os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada. A Coordenação de Línguas Estrangeiras desta instituição iniciou os primeiros passos do projeto de implantação com o objetivo de acompanhar e supervisionar o andamento das aulas de língua espanhola. Optou-se, durante a realização do projeto que tal processo fosse realizado de forma gradativa, e que a cada ano, fosse ofertada a disciplina com a inclusão de uma nova série / nível, para que durante esse período possam ser efetivados os ajustes necessários para o projeto final de implantação do espanhol dentro do prazo estipulado pela lei, tendo, portanto, durante o andamento do processo ensino-aprendizagem da língua, um diagnóstico das medidas a serem adotadas.

A elaboração e execução do projeto estão fundamentadas em uma abordagem comunicativa, na qual o aluno é sujeito de sua aprendizagem desenvolvendo com autonomia os trabalhos realizados em classe e estudos orientados pelo professor. Reconhecendo que o espanhol é uma língua heterogênea, o projeto leva em consideração a proposta de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma. A partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, o estudante passa a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. Segundo Figueiredo (2002), é necessário saber que existem outras variedades lingüísticas que não a padrão, e levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala e quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações comunicativas.

O projeto está fundamentado de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Este documento trata em linhas gerais, a partir de uma concepção política e pedagógica, da colocação em prática do ensino da língua espanhola, levando em consideração aspectos tais como: i) a distância entre as línguas “espanhol” e “português” e seus efeitos na aprendizagem; ii) o importante papel da língua materna; iii) o espaço que tem a gramática nesse processo; iv) questões ligadas a conteúdos, métodos, abordagens e avaliação.

Embasados nestas concepções de língua e cultura, os conteúdos e programa organizados no projeto objetivam que as competências e habilidades a serem alcançadas devem adaptar-se às diferentes realidades do país, neste caso, às necessidades particulares dos

estudantes da instituição CEFET-MG. De acordo com Revuz (1998, p.217), é preciso considerar que o aprendiz traz consigo uma longa história com sua língua e essa história interfere na maneira que o aprendiz aborda a língua estrangeira. Dessa forma, a língua e cultura maternas não podem ser desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

É importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida destes estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão. Nesse sentido, para que sejam alcançados os propósitos do ensino da língua estrangeira espanhol faz-se necessário incluir nos programas de cursos, além das tradicionais habilidades, aspectos sócio-culturais, componentes gramaticais e lexicais próprios da norma culta, as variedades presentes na língua hispânica, entre outros aspectos. Não se pode deixar de mencionar que tais elementos precisam estar vinculados a um contexto real dos aprendizes. Nessa perspectiva, a partir do momento em que o aprendiz desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural (cf. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006).

Considerações Finais

A obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nos currículos plenos de ensino médio da rede pública representa um gesto de política lingüística, a partir da qual se faz necessário refletir acerca do espaço que a língua pode e deve ocupar no processo educativo. Nesse sentido, as práticas escolares devem ser permeadas por um padrão máximo de qualidade, evitando-se reducionismos. A lei 11.161 significa um passo de grande importância no processo de integração regional e na afirmação dos valores culturais dos países ibero-americanos, reafirmando a presença brasileira no cenário internacional. Assim sendo, essa normativa favorece o acesso dos alunos da escola pública ao espanhol, tornando-os mais aptos para atuarem profissionalmente num cenário de integração entre os países da América do Sul e do Mercosul. A inclusão do Espanhol no currículo do ensino médio responde também à necessidade de oferecer melhores condições de inserção dos jovens na sociedade atual brasileira.

No entanto, para que essas metas se concretizem, faz-se necessário a tomada de novas posições e ações dentre as quais se destacam a necessidade da oferta de cursos voltados para à formação de professores de Língua Espanhola, para professores da rede pública que já estão em sala de aula, seleção e distribuição de materiais didáticos que auxiliem estes professores, bem como cursos de longa distância. Pode-se incluir outras ações, não menos importantes, como a promoção de intercâmbios para aprimoramento de conhecimentos da língua, concessão de bolsas voltadas para a capacitação e formação de forma continuada dos profissionais da área. Para que essas ações sejam concretizadas, é importante haver uma articulação entre as redes de ensino, as universidades e os CEFETs, enfim, da comunidade de língua espanhola, com o intuito de promover situações de aprendizagem que visem a qualidade no processo de formação e capacitação dos profissionais da língua espanhola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL DASH, L. G. *Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. Horizontes de Lingüística Aplicada* (1). Brasília, UnB, 2002. p. 19-37.
- CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Publicado en Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano>.

- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em 03/12/03.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia, Editora de UFG, 2ª.ed., 2005.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Línguas, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Ensino médio: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

5.11 – CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS A LA LUZ DE LA TEORIA SOCIO-INTERACCIONISTA DE VYGOTSKY

Miguel Edgardo Salgado Espinoza / UFMT

INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a refletir sobre os processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas do Brasil e analisar, a partir de uma perspectiva, histórica, social e cultural, as principais abordagens metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras, assim como a concepção de ensino-aprendizagem nelas presentes e os pressupostos filosóficos e epistemológicos, nos quais têm se pautado os diversos procedimentos de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Deste modo, pretende-se contrastar tais pressupostos com os conceitos trazidos pela teoria sócio-interacionista, do desenvolvimento e da aprendizagem propostos por Vygotsky (1991a; 1991b).

Sob esta perspectiva, buscamos abordar as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que se constituem em diferentes períodos históricos, com vistas a uma reflexão crítica sobre o processo de ensinar e aprender língua estrangeira, no sentido de apontar para o redimensionamento desse processo educativo.

Além disso, pretende-se contribuir para uma discussão mais ampla sobre os processos de ensinar e aprender língua estrangeira no contexto das escolas brasileiras. Com base na concepção de linguagem trazida por Vygotsky (1991b), busca-se um redimensionando da aprendizagem de aprender língua estrangeira na escola, discutindo sua importância nos atuais currículos como uma disciplina que possa contribuir significativamente na formação de crianças e jovens no atual contexto de mundialização.

BREVE DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Gramática-Tradução tem sido uma das primeiras abordagens a serem usadas para o ensino de línguas estrangeiras. São três os passos principais na aprendizagem de uma língua estrangeira com base nessa metodologia: memorização de uma lista de palavras; conhecimento das regras para organizar essas palavras e a tradução de textos literários.

A concepção de aprendizagem da língua se define a partir das regras gramaticais, que são adquiridas através de um processo dedutivo, ou seja, mediante reflexão e abstração. A concepção pedagógica, delineada com base no processo dedutivo, se realiza através da memorização dos conteúdos. O professor é considerado o principal protagonista e a máxima autoridade na classe. O aluno é um receptor passivo de um conjunto de saberes ministrado na aula. Os objetivos da aprendizagem é poder levar o aprendiz a apreciar a cultura e a literatura em língua estrangeira, juntamente com a possibilidade de aprender a ler, escrever e traduzir.

As principais críticas feitas à metodologia de gramática-tradução se referem ao fato de que a autoridade e o saber estão centrados, de forma exclusiva e absoluta, na figura do professor, uma vez que é ele quem sabe, o aluno não sabe, relegando-o a um segundo plano.

Depois dessa metodologia, vem a Abordagem Direta, que aparece como reação à abordagem de Gramática e Tradução. O princípio fundamental de ensino de língua agora é o de que a língua estrangeira se aprende através da própria língua estrangeira. A língua materna não pode ser usada para ensinar língua estrangeira. O aluno deve aprender a “pensar” nessa língua. A ênfase recai agora principalmente no uso da língua oral. A escrita vai ser ensinada gradativamente depois de um obrigatório período exposto à língua oral. O uso de diálogos situacionais dá início aos exercícios de oralidade que, posteriormente, abrem caminho para os exercícios escritos.

A integração das quatro habilidades – compreender, falar, ler e escrever – aparece pela primeira vez no ensino de línguas, considerando-se sempre que o exercício oral deve preceder ao escrito.

A concepção de linguagem, nessa abordagem, não se define a partir de uma teoria lingüística consciente e determinada sobre a língua. Esta se manifesta claramente como um instrumento de comunicação expressamente oral e, secundariamente, escrita. Dessa maneira, a língua oral precede à escrita. Essa é a “ordem natural” da aprendizagem, como se apresenta na experiência prática da vida cotidiana.

Após essas primeiras abordagens e formulações metodológicas, a partir da década de 30 e com os aportes da lingüística moderna, o ensino de línguas estrangeiras entra em uma nova dinâmica. Os fundamentos das escolas estruturalistas se aplicam à descrição das línguas naturais, dando lugar a novas correntes metodológicas com certos elementos comuns, conhecidas como método áudio-lingual ou áudio-oral, método estrutura-global audiovisual e método situacional, baseado principalmente em exercícios de memorização e de repetição para, assim, completar a cadeia de estruturas lingüísticas anteriormente apresentadas. A responsabilidade exclusiva desse método reside no lingüista e não no professor, que pode chegar a ser substituído a qualquer momento, já que consiste em um mero elemento intermediário e descartável desse processo educativo. Instaura-se, assim, um culto sem precedentes aos materiais técnicos e didáticos e à sua elaboração, deslocando o trabalho e a função principal do professor da sua atividade pedagógica.

Considerada como uma das mais promissoras metodologias de base estrutural, a abordagem áudio-lingual leva implícita a concepção lingüística concebida como um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas que tem como finalidade principal a transmissão de significados. A aprendizagem, para essa abordagem, consiste principalmente na formação de hábitos, que resultam da repetição contínua e persistente de exercícios rotineiros. A aprendizagem lingüística não é fruto de um processo consciente de ensino, mas do resultado de atos repetitivos, aplicados de forma mecanizada. Da mesma forma, a concepção pedagógica, nessa abordagem, estabelece que a aprendizagem, de maneira geral, se alcança mediante um processo indutivo, ou seja, a partir da prática, não contemplando aspectos explícitos da

gramática. O professor é o protagonista nesse método, apresentando-se como um mero aplicador dos materiais previamente elaborados pelos lingüistas (especialistas da língua). O aluno é um agente passivo na aprendizagem, um mero receptor dos conteúdos planejados pelo cientista. A aprendizagem de uma segunda língua é similar à aquisição da língua materna, na medida em que, para ambos os casos, as regras gramaticais devem ser inferidas a partir do uso e da prática. Os objetivos da aprendizagem, para essa abordagem, referem-se ao fato de que o aluno, primeiro, tem que aprender a ouvir e a falar para, depois, gradativamente começar a ler e escrever, como acontece naturalmente com a sua língua materna.

A ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY

Ao explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, Vygotsky (1991a) nos permite compreender os meios pelos quais os sujeitos aprendem a organizar e a dirigir o seu comportamento. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra que, em princípio, tem o papel de meio na formação de um conceito, que, posteriormente, torna-se o seu símbolo.

Podemos compreender, desse modo, a relação entre pensamento e palavra não como algo já pronto, formado e constante, mas como algo que surge ao longo do desenvolvimento e se modifica com o contexto histórico e cultural dos sujeitos neles implicados. A transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Um pensamento pode ser expresso por várias frases e uma frase pode expressar vários pensamentos. Logo, para se estabelecer um processo comunicativo qualquer, é necessário que haja motivação e/ou um interesse particular de transmissão intencional, real e racional de experiência e pensamento, e isso requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala, oriunda da necessidade de intercâmbios em todas as esferas da atividade humana.

Dessa forma, entendemos que a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge. O contexto dá à palavra um novo conteúdo. O sentido da palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza. Assim, uma única palavra pode ter vários sentidos. Na fala interior, há predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, do contexto sobre a frase (Vygotsky, 1991b).

É, neste sentido, que podemos afirmar que o uso da linguagem como instrumento do pensamento supõe um processo de internalização da própria linguagem, que se desenvolve gradualmente através do discurso interior.

Para Bauckham (1994), o primeiro objetivo do ensino de língua estrangeira deve ser, assim como o primeiro objetivo do letramento, ampliar o sistema semiótico do aprendiz, ajudá-lo a abstrair sem a força da prisão contextual dos conceitos espontâneos, tornar o uso da língua um objeto mais autônomo do qual o aprendiz esteja mais consciente e sobre o qual pode ser exercido maior controle.

Vygotsky (1991b) traz uma diferença de foco em relação às outras abordagens ao permitir inferir o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como parte de um processo de ampliação da consciência, cuja tendência é aumentar o controle deliberado sobre essa língua por parte do aprendiz. O aprendizado de língua estrangeira permite uma maior compreensão da língua materna e possibilita o desenvolvimento metalingüístico e metacognitivo, o que significa uma tomada de consciência do funcionamento da língua, assumindo-a como objeto de reflexão. Assim, as línguas estrangeiras fazem parte do desenvolvimento lingüístico do sujeito, uma vez que o processo de aprendizagem de língua estrangeira ajuda a desenvolver a habilidade de refletir e pensar abstratamente. Dessa forma, fazemos referência a uma metalinguagem, quando realizamos um afastamento consciente que nos permite retornar à própria língua (materna) como objeto de estudo e de reflexão.

Assim, afirma Bauckham (1994), da mesma forma como o escritor avançado, o falante avançado de uma língua estrangeira é capaz de ultrapassar a fase da linguagem oral em língua materna. O falante de uma língua estrangeira é capaz de usar sua rede de conceitos – ampliada pelo processo de aprendizagem de língua estrangeira – e converter a pura predicação do discurso interior em um modo muito mais explícito de discurso estrangeiro. O fato de que o falante possa escolher entre uma língua ou outra indica uma grande distância das línguas e, portanto, um elemento de controle. Ao compreender um falante de língua estrangeira, o ouvinte, como o leitor avançado, pode converter os sinais imediatamente em discurso interno sem traduzir literalmente para a língua materna. Um falante de língua estrangeira será capaz de reproduzir os novos ou essenciais pontos de um enunciado ouvido, sem precisar recapitular palavra por palavra do que foi dito. Os aprendizes devem ser capazes de pensar na língua estrangeira e não traduzir tudo para a língua materna. Em outras palavras, ir do discurso interior (predicativo) para o discurso exterior (fluência verbal) como um ato revelador de sua proficiência em língua estrangeira.

Sendo assim, faz-se necessário elaborar uma abordagem de ensino de língua estrangeira voltada para a proficiência lingüística como resultado de um currículo que busca estender e ampliar a consciência do sujeito, começando do ponto em que os aprendizes chegam com sua língua materna e conhecimento do letramento nessa língua ao momento de desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. Nesse sentido, estamos nos referindo à aprendizagem de língua como um processo de internalização consciente de regras e palavras em direção à construção de significados (conceitos) em LE. Para Vygotsky (1991b), os pontos fortes de uma criança em língua estrangeira são seus pontos fracos em sua língua materna e vice-versa. Dessa maneira, os conceitos básicos, usados para dar sentido ao mundo e já adquiridos em língua materna, não precisam ser readquiridos em língua estrangeira.

Temos aqui uma concepção de aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo e que a partir daí interage com o desenvolvimento. A intersubjetividade é aqui entendida como a relação com o outro, desde os primeiros instantes de vida do sujeito. Todavia os dois processos não podem ser idênticos, pois nem toda a experiência de aprendizagem afeta o desenvolvimento da mesma forma. A aprendizagem adequada é aquela que consolida e, sobretudo, cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas. Na zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento do sujeito ocorre na interface do individual e social. Por desenvolvimento potencial, temos as funções emergentes no sujeito, capacidades ainda manifestas com apoio em recursos auxiliares oferecidos por outros. Já as funções consolidadas, refletem o desenvolvimento atingido, aquelas que compõem o desenvolvimento real. O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado, que, uma vez internalizada, transforma-se em desenvolvimento consolidado, abrindo assim novas possibilidades de funções emergentes em um movimento interminável. Essa visão de desenvolvimento é fundamentalmente prospectiva, focalizando o emergente, o potencial.

Esse processo já sinaliza os possíveis objetivos a serem alcançados nessa abordagem, em se tratando de língua estrangeira. Pretende-se, portanto que o aprendiz adquira proficiência em uma segunda língua, com o objetivo de ampliar seu sistema semiótico, permitindo, de forma concreta e eficaz, a solução de problemas reais relacionados à interação em língua estrangeira. Sendo assim, o professor, nessa abordagem, aparece primeiramente como um colaborador que, em princípio, se coloca ao lado de seu aprendiz para logo ir à frente formando uma espécie de “andaime-ponte”, desafiando o aluno para a procura de novos conhecimentos, problematizando junto com ele e desenvolvendo todo seu potencial, de forma a construir e consolidar novos conhecimentos, de maneira prospectiva, em um processo dialético de desenvolvimento, composto por sucessivos rearranjos, aproximações e consolidações de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUCKHAM, I. Language learning and intellectual development: A reflection on first and second language acquisition and foreign language learning in the light the developmental theory of L. S. Vygotsky. MA Dissertation. Institute of Education: University of London, 1994.
- SÁNCHEZ, A. Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- _____. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

MINICURSOS

1 - EL ESPAÑOL EN AMÉRICA: ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS, MORFOSINTÁCTICOS Y LÉXICOS

Cristiano Silva de Barros / UFMG

Elzimar Goettenauer M. Costa / UFMG

INTRODUCCIÓN

¿Qué español enseñar? Teniendo en cuenta la diversidad del español, los profesores suelen plantearse esa interrogante cuando planifican sus cursos. Según las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio / Conhecimentos de Espanhol*, se debe sustituir al discurso hegemónico por la pluralidad lingüística y cultural del universo hispanohablante y reemplazar la pregunta inicial por otra: ¿cómo enseñar el español sin reducir las diferencias a muestras sin cualquier reflexión al respecto? (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 134) Nos encontramos ante un gran desafío, pues, se requiere del profesor un conocimiento mínimo de las variantes lingüísticas del español o por lo menos de algunos de los rasgos que diferencian dichas variantes. Ahora bien, la gran mayoría de los manuales didácticos que adoptamos en Brasil, ya sean los importados o de editoriales nacionales, privilegian el español peninsular, o más bien el de centro/norte de España, así que muchos profesores se resienten por la falta de orientaciones y materiales específicos para poner a sus alumnos en contacto con otras variantes. El objetivo de este taller, por lo tanto, es doble: comentar algunos aspectos morfosintácticos, léxicos y fonético-fonológicos del español en América, a nuestro entender ineludibles en un curso con propósitos mínimamente comunicativos, ilustrados a través de muestras auténticas; y plantear el uso de ejemplos que enseñen el funcionamiento real de la lengua, como recurso indispensable a la hora de preparar materiales sobre ese tema para utilización en el aula. Lo que se busca, pues, es hacer que el alumno establezca un contacto directo y auténtico con las diferentes formas de hablar el español y no salga de la clase solamente con un listado de características que le van a parecer abstractas o como si fueran pequeñas desviaciones de la norma modelo (que casi siempre corresponde a la variante peninsular antes mencionada).

En estas *Actas* vamos a limitarnos a la presentación resumida de rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos del español en América, y a sugerencias de páginas web, en las que el profesor puede encontrar distintas muestras de lengua (textos escritos, audios y videos), películas y libros. La parte práctica, con ejemplos de los aspectos abordados y propuestas de actividades es la que se desarrolló en el taller.

PRINCIPALES RASGOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

Como se sabe, respecto a la pronunciación, el español presenta una enorme variedad de usos y realizaciones; sin embargo hay muchos fenómenos que son comunes y predominantes en la gran mayoría de las formas de hablar el español en las Américas. A continuación se presentan algunos de esos fenómenos.

Seseo: no se hace distinción entre /s/ y /θ/, se usa solamente /s/; por ejemplo: las palabras *casa* (lugar donde vivimos) y *caza* (3ª persona singular del verbo *cazar*) se pronuncian de la misma manera y lo que permite distinguir el significado es el contexto.

Yeísmo: no se hace distinción entre *y* y *ll*, se usa solamente /y/; por ejemplo: las palabras *haya* (presente de subjuntivo del verbo *haber*) y *halla* (3ª persona singular del verbo *hallar*) se pronuncian de la misma manera y lo que permite distinguir el significado es el contexto.

Pronunciación predorsal de /s/: diferentemente de la /s/ que se produce en la región centro/norte de España (en que la punta de la lengua toca los alvéolos), ésta se articula con el predorso de la lengua en los alvéolos, lo que resulta en un sonido semejante a la /s/ del portugués.

Aspiración: tendencia muy extendida en las Américas en que la *s* final de sílaba y de palabra tiende a convertirse en un sonido aspirado, articulado en la faringe.

Obviamente, a pesar de esos rasgos compartidos por prácticamente la totalidad de las zonas lingüísticas americanas, cada región/país tiene sus especificidades, que a su vez se multiplican en diferentes posibilidades dentro de su contexto. A continuación se presentan algunos aspectos más específicos de las áreas lingüísticas del español en América.

Área caribeña: forma de hablar el español que se representa sobre todo por ciudades como San Juan, La Habana y Santo Domingo; se caracteriza principalmente por fuertes debilitamientos y pérdidas de consonantes, por una marcada nasalización de vocales en contacto con consonantes nasales y por una entonación melódica y delineada.

Área mexicana/centroamericana: forma de hablar el español que se representa sobre todo por ciudades como México D.F., Tegucigalpa y San Salvador; se caracteriza principalmente por presentar una articulación más plena y tensa de las consonantes, sin muchos debilitamientos o pérdidas.

Área andina: forma de hablar el español que se representa sobre todo por ciudades como La Paz, Lima y Bogotá; se caracteriza principalmente por cierto debilitamiento y pérdida de consonantes, pero no de forma tan acentuada como en otras regiones; hay cierto equilibrio entre mantener más las consonantes o no, dependiendo de factores como región, situación, etc.

Área rioplatense: forma de hablar el español que se representa sobre todo por ciudades como Montevideo y Buenos Aires; se caracteriza principalmente por un yeísmo con fuerte rehilamiento (sordo o sonoro) y por una entonación y ritmo marcadamente melódicos y delineados, con fuertes alargamientos de sílabas.

Área chilena: forma de hablar el español que se representa sobre todo por Santiago; se caracteriza principalmente por presentar, en algunas situaciones, una pronunciación más adelantada de /k/, /g/ y /x/ y una asibilación de /r/ en algunos contextos sonoros.

PRINCIPALES ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA²⁰

Fenómenos generales o de gran extensión

Posesivos pospuestos

- a) estructuras analíticas (de + pronombre): la familia *de nosotros*; el hijo *de ellos*.
- b) estructuras no analíticas, mediante la posposición de las formas plenas: El *padre mío* era de Santiago.

²⁰ Para profundizar en el tema consultar: Vaquero Ramírez (1998) y Saralegui (1997).

Las formas plenas aparecen, a veces, pospuestas a adverbios, como en *debajo mío*, *delante mío*, de uso popular en las Antillas y en las Costas del Caribe. La expresión *al lado mío*, con el valor de “junto a mí”, se ha hecho general en el español de América.

Es frecuente el posesivo antepuesto en vocativos, del tipo *mi hijo* (*m' hijo*, *mijo*, *mijito*), *mi mamita*, *mi tía*.

El voseo

El voseo es el uso de *vos* como segunda persona pronominal de singular, en lugar de *tú* (tuteo). Ocupa la tercera parte del continente.

Tipos de voseo:

- a) pronominal-verbal, en el pronombre y en las desinencias verbales: *vos cantás*, *tenés*, *partís*.
- b) sólo pronominal, con pronombre *vos* y desinencias de tuteo: *vos cantas*, *tienes*, *partes*.
- c) sólo verbal: voseo en las desinencias verbales, con pronombre *tú*: *tú cantás*, *tenés*, *partís*.

El voseo no posee la forma complementaria *os*, sino que usa la correspondiente del tuteo, *te*. Como término de preposición no usa *ti*, sino *vos*.

Ej.: Vos te despertás. Te llamaron a vos. Vienen con vos.

El voseo es general en Argentina. Otros países y regiones voseantes, con distintos valores, variaciones y alternancias: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Paraguay, Uruguay, Venezuela, los países de Centroamérica, y los estados mexicanos del Sur, Chiapas y Tabasco.

Ausencia del pronombre plural *vosotros* sustituido por *ustedes*

El pronombre *vosotros* ha desaparecido del español de América, razón de que se use el pronombre *ustedes* como plural de *tú*, *vos* y *usted*.

En el habla familiar, frecuencia del diminutivo en partes del discurso que no admiten esta derivación en la norma general: *corriendito*, *adiosito*, *ahorita*, *detrasito*...

En cuanto a los verbos, tendencia:

- a) a la pronominalización: *amanecerse*, *tardarse*, *recordarse*, etc.
- b) a las perífrasis: *voy a salir*, *está lloviendo*.
- c) aparente frecuencia de las formas simples, frente a las compuestas: *traje* por *he traído*, *salió* por *ha salido*.

¡OJO! La alta frecuencia del pretérito simple depende, en varias regiones, de muchos factores discursivos y no significa que haya desaparecido el compuesto. En la elección un tiempo u otro, parece que influye una serie de factores contextuales y el tipo de acción expresada.

Tendencia a la adverbialización de adjetivos: *canta lindo*, etc.

FENÓMENOS REGIONALES

Uso especial de *usted*

En la forma *usted*, América se ha reservado un uso muy peculiar, se trata de *usted* como tratamiento afectuoso, especialmente dirigido por las madres a los niños. Además, en países como Colombia y Chile, por ejemplo, *su merced* o *usted* es el tratamiento entre padres e hijos, entre amigos y dentro del matrimonio.

Tendencia al orden SVO, en El Caribe, lo cual explica:

- a) la estructura interrogativa con sujeto antepuesto: *¿Qué tú dice(s)? ¿Cómo tú está(s)?*
- b) el sujeto antepuesto en el infinitivo: *al yo venir, al tú decirme eso...*
- c) el sujeto antepuesto de infinitivos subordinados con *para*: *Él corrigió todas las pruebas para yo poder descansar. (... para que yo pudiera descansar.)*

FENÓMENOS EN APARENTE EXPANSIÓN

El *leísmo* considerado más adecuado y cortés: *Tengo el gusto de invitarle...*

La forma *le* de complemento indirecto, para singular y plural

La estructura *Se los di*, por *Se lo di*.

Queísmo: la omisión de las preposiciones *de, a, en, con*, etc. ante el subordinante *que*.

PRINCIPALES ASPECTOS LÉXICOS DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA

El léxico hispano-americano consta de tres componentes importantes:

A) el patrimonial: el léxico se adapta a las nuevas realidades, desde el principio, como resultado del proceso de “acriollamiento” general de las hablas peninsulares, transplantadas a la América con la conquista y colonización.

Ejemplos de adaptación: *gallo de papada* (*pavo*), *león* (*puma*), *tortilla* (*pan de maíz*), *ranchos* (*alojamientos, población*), *estancias* (*haciendas*), *cuadra* (*manzana de casas de forma cuadrada*), etc.

B) el autóctono – indigenismos o indoamericanismos²¹: de las incontables lenguas amerindias existentes en el siglo XV, sólo unas pocas dejaron su presencia léxica en el español.

■ el *náhuatl* y el *quechua*, ligadas a importantes culturas continentales (azteca e incaica) eran lenguas generales de prestigio en tiempos precolombinos.

• Indigenismos *nahuas*: aguacate, cacahuete/cacahuete, cacao, chicle, chocolate, jícara, tiza, tomate, etc.

• Indigenismos *nahuas* regionales, propios sobre todo de México: chile, elote, tequila...

• Indigenismos *quechuas*²²²³: cancha, china (mujer india o mestiza, niñera), choclo, cóndor, llama, mate, ojota, palta, palto, pampa, papa, poroto, puma, vicuña, alpaca, etc.

■ las *arauacas* y *caribes*, aunque con menor expresión cultural, fueron decisivas por ser las primeras oídas por los españoles en las islas antillanas.

• Ej.: canoa, barbacoa, cacique, guacamayo, hamaca, maíz, maní, butaca, caimán, etc.

²¹ Las palabras que se ponen como ejemplos son voces que pasaron al uso general hispánico.

²² El quechua y el aimara, la otra lengua incaica importante, vivieron en contacto y compartieron vocabulario, por ello no siempre es posible identificar el origen preciso de algunos indigenismos andinos.

■ asimismo, fueron importantes las siguientes familias: la *maya-quiché*, en el Sur de México y Yucatán; la *chibcha*, presente en extensas zonas andinas hasta Centroamérica; la *mapuche*, de Chile, conocida como *araucana*, y la *tupí-guaraní*, de Paraguay.

- Voces *guaraníes*: maraca, jaguar, ñandú, tucán, gaucho, etc.

C) el africano: son de origen africano los nombres de algunos frutos, como *banana*; o danzas, como *conga*, *samba*, *mambo*, sustantivos que han tenido amplia difusión.

CONCLUSIÓN

Lo que se ha intentado hacer en este trabajo ha sido repasar esquemáticamente los principales rasgos de las modalidades del español en las Américas y suscitar la reflexión sobre la importancia de llevar toda esa variedad al aula, a través de materiales reales. Desde luego hay más características y por eso el profesor debe buscar siempre profundizar el tema y ampliar su conocimiento sobre la riqueza y pluralidad del español, incluso en España. De esa forma será capaz de hacer de sus clases un espacio para la integración de las varias voces de América, haciendo que sus alumnos conozcan, respeten y hagan selecciones a partir de la exposición a la diversidad; por supuesto no debe ser nuestro objetivo que el alumno incorpore toda esa variedad a su producción, sino que, a través del contacto con la diversidad, el estudiante entienda “a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 137). Ahora bien, los ecos en la producción del aprendiz va a suceder en la medida que él pueda elegir lo que más le guste, le interese o le parezca más fácil, de acuerdo a sus objetivos y preferencias, siguiendo criterios de coherencia y consistencia en sus elecciones. Todo eso, claro, depende de una planificación de actividades con muestras auténticas de uso de las variantes insertadas en su contexto socio-cultural, para que el alumno perciba que se trata de formas reales de expresión de diferentes pueblos y sociedades y no de meras curiosidades o aspectos menores del idioma.

SUGERENCIAS DE SITIOS

Países en América Latina y El Caribe (enlaces)

<http://www1.lanic.utexas.edu/subject/countries/indexesp.html>

Diversidad lingüística

Español, lengua mestiza - http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_3979000/3979261.stm

El español americano - <http://www.elcastellano.org/americas.html>

Pronunciación

<http://www.alpi.ca/> (Pulsar en idiomas, seleccionar español e ir a fonética)

Léxico

ABC Iberoamericano - http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_4002000/4002957.stm

Jergas del español (algunos ejemplos con audio) -

<http://www.jergasdehablahispana.org/ejemplos2.htm#Venezuela>

Audio / Video

BBC Mundo (América Latina) - http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/default.stm

Banco Interamericano de Desarrollo - <http://www.iadb.org/news/videos.cfm?language=Sp>

Entrevistas del sitio youtube.com con las siguientes palabras clave (se puede grabar solamente el audio con el programa *Audacity*):

Estatua Fidel Daniel Edwards (Cuba)

Odalys Fuentes (Actriz Cubana)

Náufragos Mexicanos San Blas

El Salvador, Rebecca Iraheta, Miss Universo 2006

Entrevista al Cónsul de Colombia

Publicidad Argentina Coca Cola Light Aplausos

Enlaces para Radio y archivos sonoros:

Río de la Plata

<http://www.radiomontecarlo.com.uy/> (Uruguay)

<http://www.continental.com.ar/> (Argentina)

Chile

<http://www.radionuevomundo.cl/>

Ecuador

<http://www.radiolatina.com.ec/>

Paraguay:

<http://www.venus.com.py/>

México:

<http://www.radiocentro.com/estaciones>

Caribe:

<http://www.rcm.cu/> (Cuba)

<http://www.radiocubana.cu/> (Cuba - con enlaces para muchas otras radios)

<http://www.notiuno.com/> (Puerto Rico)

MÚSICA

Bandas de diversos países:

Maná (México)

Miranda (Argentina)

Los Pelaos (Venezuela)

Voz veis (Venezuela)

Caifanes (México)

Chancho en piedra (Chile)

Juanes (Colombia)

Silvio Rodríguez (Cuba)

Fernando Delgadillo (México)

Kudai (Chile)

Moenia (Mexico)

Soda Stereo (Argentina)

Babasónicos (Argentina)

Jorge Drexler (Uruguay)

Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota (Argentina)

ACTIVIDADES

Retorciendo Palabras - <http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/variedades.pdf>

9. Sugerencias de películas

Elsa y Fred - www.zinema.com/pelicula/2005/elsayfre.htm

Diarios de motocicleta - www.zinema.com/pelicula/2004/diariosd.htm

Elipsis - <http://www.elipsis.net/> (Venezuela 2006)

Amores Perros www.zinema.com/pelicula/2001/amorespe.htm (México 2006)

Buena Vista Social Club - <http://www.zinema.com/pelicula/1999/buenavis.htm>

Plata Quemada - <http://www.zinema.com/pelicula/2000/plataque.htm>

El sueño de Valentín (Valentín) - <http://www.labutaca.net/films/15/elsuenodevalentin.htm>

El hijo de la novia - <http://www.labutaca.net/films/5/elhijodelanovia.htm>

Machuca - <http://www.labutaca.net/films/25/machuca.htm>

María llena eres de gracia - <http://www.mariallenaeresdegracia.com/>

El crimen del Padre Amaro

<http://www.labutaca.net/50sansebastian/elcrimendelpadreamaro.htm>

Como agua para chocolate

http://www.spanport.ucsb.edu/faculty/mcgovern/Films/Como_Agua/como_agua.html

Guantanamo - <http://www.cubacine.cu/ficcion/guantanamo>

Fresa y chocolate

[www.spanport.ucsb.edu/faculty/mcgovern/Films/Fresa y Chocolate/fresa y chocolate.html](http://www.spanport.ucsb.edu/faculty/mcgovern/Films/Fresa_y_Chocolate/fresa_y_chocolate.html)

Luna de avellaneda - <http://www.lunadeavellaneda.com/>

10. Sugerencias de libros

BORDON, Paloma. *La tierra de las papas*. Madrid: SM, 2005.

ESQUIVEL, Laura. *Como agua para chocolate*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1990.

ESQUIVEL, Laura. *Malinche*. Buenos Aires: Suma, 2006.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAR, M., *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel, 1996.

ANDIÓN HERRERO, M. A. *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español*. El español como lengua extranjera: relación entre el estándar y las variedades, 2003.

ANDIÓN HERRERO, M. A. y GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. *Actas del VIII Congreso Internacional de Asele*. Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE: ¿cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?, 1997, p. 125-132.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *La lengua española fuera de España*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1976.

----- *El español de América*. Madrid: MAPFRE, 1992.

KANY, C. E. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos, 1970.

LIPSKI, John. *El español de América*. Madrid: Cátedra, 2002.

LÓPEZ, J. M. *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco/Libros, S.L, 1997.

MALDONADO DE GUEVARA, A. L. *El lenguaje estándar español y sus variantes*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación/Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.

MENDIZÁBAL, N. *Frecuencia L*. ¿Qué lengua enseñar? La norma estándar en la enseñanza del español como L2, 1997, n. 5, pp. 50-52.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOLERO, Antonio. *El español de España y el español de América. Vocabulario Comparado*. Madrid: Ediciones SM, 2003.

MORENO DE ALBA, J. G. *El español en América*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1988.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá/Servicio de Publicaciones, 1993.

----- *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, S.L, 2000.

SARALEGUI, C. *El español americano: teoría y textos*. Barañáin (Navarra): Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), 1997.

SOLER-ESPIAUBA, D. *Cuadernos Cervantes*. El español de América, marzo-abril 1997.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco/Libros, S.L, 1996.

----- *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco/Libros, 1998.

2 - EL TANGO COMO EXPRESIÓN CULTURAL - CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Karina Laura Fernández – Profesora Asistente

Pontificia Universidad Católica Argentina

Patricia Olga Fernández – Profesora- Asociada a AADE

Coordinadora Área de Comunicación

Liceo “Amancio Alcorta”. Argentina

INTRODUCCIÓN

A partir de un campo léxico significativo desde el punto de vista del conocimiento cultural, proponemos una serie de actividades para destacar la unidad lengua-cultura.

A través de nuestra experiencia como docentes de lengua, vemos la necesidad de incorporar en nuestras clases un componente indispensable que es mucho más que un complemento o un disparador, a propósito del cual nuestros alumnos aprenden un contenido lingüístico. Estamos hablando de los contenidos culturales.

Tanto cuando somos estudiantes de una lengua y nos sentimos movilizados por indagar sobre la producción cultural del país o de los países que la hablan, como cuando somos docentes y tratamos de transmitir además de los modismos, las formas de comunicación y del comportamiento cotidiano que se ponen en juego en una comunidad aglutinada por un mismo lenguaje, estamos movilizando diferentes conceptos de cultura que tornan imprescindibles para adquirir, internalizar e incorporar la nueva lengua.

Tenemos que partir de la base de que existen reglas de vida y valores que es necesario conocer para interactuar eficazmente dentro de una sociedad. Cada cultura establece sus propias reglas para la interacción dentro de ella. Sabemos que los códigos culturales determinan un accionar, una forma de actuar en diferentes situaciones cotidianas. Sabemos también que aprender una lengua extranjera o lengua segunda supone en muchas oportunidades imitar al nativo en cuanto a su competencia comunicativa y también, conocer su cultura, considerando esta última como un modo de vida que se comparte.

Los elementos que hacen a la cultura nativa se adquieren de forma inconveniente y gradual, por ejemplo: el modo de tratarnos, de saludarnos, de despedirnos, las creencias, las costumbres heredadas o las creencias entre otras.

Como profesores de una lengua debemos ayudar al estudiante a observar y establecer las relaciones entre la cultura propia y las otras, lo que supone abrir las puertas a una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas cuyo fin consista en preparar a los alumnos para poder interactuar con gente de otras culturas.

En esta propuesta, es el tango el elemento motivador que introducirá al alumno en su mundo, mientras aprende y aprehende las prácticas sociales y las destrezas lingüísticas que le permitirán desempeñarse de manera efectiva.

Asimismo, creemos que la práctica docente no sólo puede, sino que también debe ser objeto de análisis, profundización, debate y puesta en común. La falta de socialización de las prácticas educativas es una carencia dentro del área de la educación en muchos países. Nuestra intención es que deje de ser una práctica individual de puertas adentro y para comenzar a alcanzar este objetivo esta propuesta abre un diálogo que esperamos sea fecundo.

OBJETIVOS GENERALES

Que el alumno:

- se apropie de contenidos culturalmente valiosos a partir de la enseñanza de la lengua española.
- sea participante flexible en situaciones de comunicación oral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que el alumno:

- desarrolle la comprensión auditiva.
- que adquiera la habilidad de formular instructivos.
- que adquiera herramientas gramaticales y léxicas para transmitir información y para expresar preferencias.

CONTENIDOS GRAMATICALES:

Nivel elemental.

Invitación. Propuesta. Expresión de la preferencia. Encantar – Gustar – Preferir.

Nivel intermedio

Texto instructivo. Uso del modo infinitivo, del subjuntivo y del imperativo.

Nivel avanzado

Texto informativo (persona, modo, connotación – denotación, objetividad – subjetividad. Uso de organizadores discursivos.

Contenidos comunicativos: (Comunes a los tres niveles)

Expresar gustos y preferencias.

Dar indicaciones.

Transmitir información.

Contenidos léxicos: (Comunes a los tres niveles)

Concepto de jerga. El lunfardo.

La actividad está diversificada por medio de tres propuestas teniendo en cuenta el nivel inicial, intermedio y avanzado.

El campo léxico seleccionado comprende el tango y su entorno.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA QUE SUBYACE A LA PROPUESTA

Desde el punto de vista metodológico, consideramos que el enfoque comunicativo nos permite presentar una propuesta de trabajo capaz de facilitar el desarrollo de las diferentes destrezas trabajadas en la clase de español: hablar, escuchar, leer y escribir.

Consideramos que el enfoque comunicativo nos da la posibilidad de trabajar con nuestros alumnos partiendo de diferentes focos de interés que motivarán las distintas dinámicas

de la clase de español. Las actividades propuestas, en términos generales, tenderán a favorecer la comunicación entre pares y se sustentarán en dinámicas realizadas por grupos pequeños de manera que la interacción oral ocupe un espacio central y la función comunicativa del lenguaje se convierta en un eje dentro de la clase. Por otra parte, creemos fundamental que el alumno sepa con qué finalidad trabaja en cada ejercicio y que pueda integrar los dos focos de interés, la lengua y la cultura.

Esta metodología de enseñanza considera al lenguaje como un instrumento social que permite al hablante conseguir diferentes propósitos. En nuestro caso, perseguimos como objetivo desarrollar contenidos culturales, además de los contenidos lingüísticos propios de un programa de enseñanza de idiomas.

Para apuntalar el desarrollo de los contenidos que han sido privilegiados, hemos tenido en cuenta los siguientes elementos:

- la utilización de un lenguaje auténtico.
 - la elección del discurso, por encima de la oración, ya que el primero nos permite la contextualización y la ampliación de los contenidos.
 - el empleo de material auténtico (*realia*).
 - la integración de diferentes variedades lingüísticas.
 - la focalización en la competencia comunicativa.
 - el lenguaje se transmite y se aprende a través de la interacción entre los hablantes.
 - la didáctica crea situaciones reales de comunicación.
 - poner el énfasis en el significado por encima de la forma.
 - partir de los aspectos generales para llegar a los elementos discursivos y gramaticales particulares.
 - destacar el carácter activo de los alumnos y la importancia del *input* o caudal necesario para adquirir una lengua.
 - las actividades siguen un modelo de interacción que las hacen semejantes a las situaciones de comunicación a las que pueden verse expuestos naturalmente los alumnos.
 - la L2 es empleada como vehículo además de cómo lengua meta.
- apuntar a una comprensión global del tema trabajado.

A modo de ejemplo, seleccionamos a continuación el apartado dedicado al nivel avanzado.

➤ **NIVEL AVANZADO:**

- ☛ Usted ya vio un video documental sobre el origen y el desarrollo del tango. Lea el siguiente texto.

El tango, origen de una pasión rioplatense

Por Martín Ezpeleta

El tango se gestó entre 1870 y 1890, en las zonas portuarias del Río de la Plata, en Buenos Aires y Montevideo. Ubiquémonos por un momento en los ambientes donde se gestaba el tango: la ribera del Riachuelo, los boliches de carreros, los conventillos donde se hacinaban los pobladores, los burdeles y la gente de mala vida, las romerías, las casas de baile. Era un medio al que podríamos catalogar como una marmita cultural, un lugar donde se daban cita la población criolla y una masa proveniente de los más diversos lugares del mundo.

Así teníamos milicos licenciados de la guerra con los indios, trabajadores de mataderos, puertos, carreros, marineros, operarios de fábricas, artesanos recién llegados... Una multitud solitaria, desarraigada, en conflicto por el cambio, que concurre masivamente a los cafetines, bares, boliches o burdeles en busca de sociabilidad, entre otras cosas, y donde también —allí— se encuentra la gente llamada de la vida, rufianes, ladrones, prostitutas, escrucantes, marginados de todo tipo que se mezclan con la gente de acción y guapos electoreros. Entre ellos se distinguía uno, el compadrito, personaje joven, poco amigo del trabajo, pendenciero, que expresaba una forma de ser de estos sectores marginados. Este tipo de gente se reunía en carpas y romerías en días de fiesta, donde se bailaba mazurcas, habaneras, milongas, polcas y chotis, con los rudimentos del futuro tango criollo.

Los antecedentes musicales

En cuanto al origen musical del tango, bueno es decirlo desde el vamos, el tema es polémico y podremos irnos muy atrás en el tiempo. Nació en la orfandad y al margen de toda posición social. Por eso pudo decir el poeta, "el tango viene del fango". No obstante, los orígenes musicales y rítmicos parecen tener distintas procedencias. El tanguillo andaluz, traído por las compañías de zarzuelas que visitaban América, en la segunda mitad del siglo pasado. La habanera cubana, heredera a su vez de la contradanza cubana, que llegó al Río de la Plata llevada por los marineros entre 1850 y 1870, tuvo su auge y decayó en 1880, no sin antes influir en la vieja milonga campera, que se convirtió en orillera. Y por último, el canto y baile que los negros bailaban de antaño en el Río de la Plata, fundamentalmente el candombe.

Podemos decir que el tango es un producto híbrido, de un lugar y tiempo determinado, que al desarrollarse durante más de un siglo adquirió originalidad. Su hibridez inicial reflejaba el mestizaje de los pueblos que le dieron autenticidad al hacerlo suyo.

Sobre la palabra tango

Su nombre podría venir de algún dialecto africano. Tangó se llamaba el parche que los negros golpeaban. Decir el tango de los negros era equivalente a mencionar su lugar de baile. En México existía en 1700 una danza de pareja o individual, a la que se llamaba también tango y que la Inquisición prohibió. Vasco de Gama, cuando volvió de su viaje en el que descubriera el Cabo de Buena Esperanza, trajo consigo un grupo de negros que bailaban tangó, una danza erótica, según las crónicas. Quizás podamos entender ahora a Borges cuando decía que "el tango tiene motas en sus raíces".

También la danza, según los entendidos, habría comenzado por 1870 y tenido posteriormente un largo proceso de desarrollo. Un testigo de la época dice: "La milonga la bailaban los compadritos, que la han creado como una burla a los bailes que hacen los negros en sus lugares". Es muy posible que el compadrito asistiera al candombe negro, danza racial, casi ritual, gustando de su ritmo salvaje, tropical, pero sin poder participar. Al no poder romper ese cerco, el compadrito se burla. Devuelve rechazo con rechazo. Silba la milonga, música que sí conoce bien, que es de la pampa y a la que lleva en el alma, mientras imita aparatosamente, con cortes y quebradas de moreno estilo, los pasos del candombe. La milonga criolla se amorena.

La letra del tango

Quienes dicen que el tango nació sin letra no faltan a la verdad, porque el tango era al principio una forma de bailar que encontró en su desarrollo música. Y como vio la luz en los burdeles y lugares de mala fama, no es de extrañar que quienes lo inventaron, los compadritos, hicieran las primeras rimas procaces, obscenas, irreproducibles hacia 1890. En el 1900 surge una literatura a la que se puede llamar canalla, que hace culto al canfinflero, como se llama al gigoló que explota a una mujer. Pero ya se insinuaban las excepciones en algunas buenas letras de aquellos años. Sin embargo, el argumento, la trama, la narración de sucesos, deberá esperar a Pascual Contursi, poeta mayor del tango, quien hace época con una pieza, *Mi noche triste*, cuya temática es la pena de un compadrito a quien lo abandonó la mina.

A partir de entonces, los tangos debieron de tener su correspondiente poema, algunos de ellos con firmas notables como las de Borges y Sábato, por ejemplo. Medio siglo necesitó el tango para afirmarse, para ser una pasión que encendió a multitudes.

<http://home.swipnet.se/~w-30794/LHL/LHL1/tango.htm>

Una vez finalizada la lectura, responda las siguientes preguntas:

¿En qué zonas de Buenos Aires surge el tango?

.....

¿Qué relación tienen estos términos con el tango? *Prostíbulos, arrabal.*

.....
.....

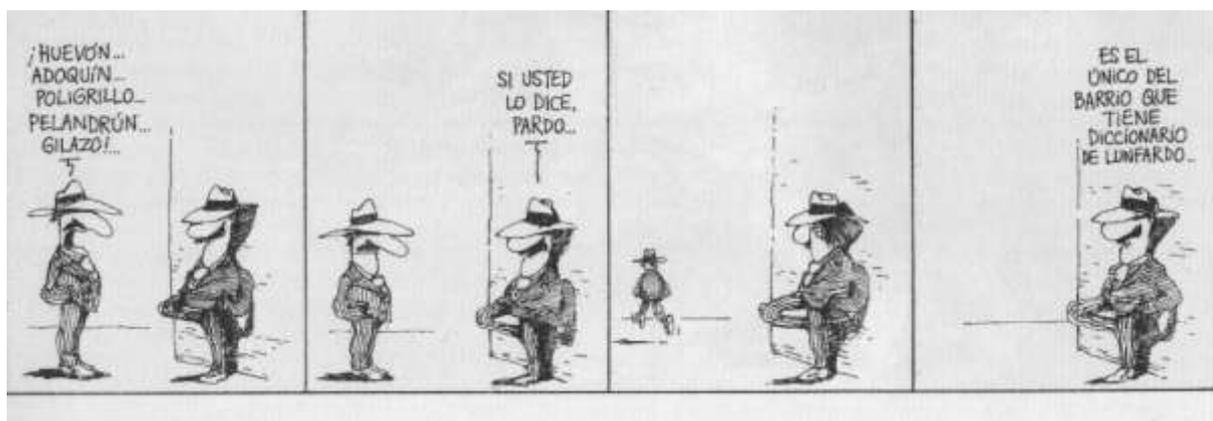
¿Qué características tienen estos personajes del ambiente tanguero original? *Malevo, guapo, orillero, compadrito.*

.....
.....

¿Cuáles son los temas de las letras de tango?

.....
.....

ALGO DE LUNFARDO:



Caloi

¿Qué significan las palabras en lunfardo?

A LA SEÑORA ACADEMIA DE CÉSAR BRUTO

Yo soy hijo del lunfardo
y es mi cuna **arrabalera**;
yo conocí a las **percantas**
más vivas y más **gilbertas**;
y anduve con los **bacanes**
y alterné con los **linyeras**
y **chamuyé** con los **chorros**
y otros **reos** bien **pulentas**;
y en la pieza del **cotorro**
yo tuve **mina** y **catrera**
y en el ropero del cuarto
yo colgué mi **viola rea**,
y usé **lengue** y usé **funyi**
cuando de noche iba al **feca**.
Yo conocí en mis andanzas
la alegría y la tristeza,
la del tipo bien derecho
y la del tipo **berreta**,
la de aquel que fue en **cafúa**
porque lo ensució una **grela**,
y la del otro **cafishio**
que al final quedó en **chancleta**.

Por eso quiero decirle
a la señora Academia
Porteña de los lunfardos
Que, aunque yo soy un cualquiera,
hoy vine para dejarle
en esta preciosa fiesta
la humilde flor del suburbio
que nació en una maceta,
pero que tiene un perfume
que de lejos te recuerda

el cariño de la **javie**
y el amor de una **pendeja**.

Las palabras en **resaltadas** pertenecen al *lunfardo*. Observe su significado en el glosario.

Agrúpelas según el significado

VESTIMENTA	PERSONAJES	AMBIENTES	ELEMENTOS VARIOS

Señale las opciones que expliquen el contenido del poema. Luego, identifique su respuesta en el texto:

- a) El personaje de la poesía nació: - en el campo
 - en un barrio periférico
 - en la ciudad
- b) El personaje conoció y frecuentó:
 - la clase social baja
 - la elite porteña
 - todas las clases sociales
- c) Los hombres que conoció eran: - honestos
 - falsos
 - presidiarios
 - trabajadores
 - explotadores
 - fracasados
 - exitosos
- d) El personaje expresa sus sentimientos a través de:
 - el canto
 - el baile
 - la charla con amigos

GLOSARIO LUNFARDO

- ARRABALERO/RA (pop.) Persona ordinaria en el hablar y vestir.
- BACAN (lunf.) Hombre que mantiene a una mujer (ANON.1); amante// individuo adinerado o que aparenta serlo; acaudalado; pudiente// persona que se da buena vida; oligarca, elegante, refinado// hombre (AD), persona (LCV)// patrón (AD.).
- BERRETA (pop. y lunf.) Adulterado, cosa falsificada con apariencia de legítima, falso// cosa u objeto de poca calidad, chafalonía, ordinario// (carc.) Preso poco grato a otros detenidos.
- CAFILOLO (lunf.) Rufián, proxeneta, explotador de mujeres// individuo que vive del trabajo de otros// elegante// lindo (YAC.).
- CAFISHIO (lunf.) Igual que Canfinflero, rufián (YAC.).
- CAFISHO (lunf.) Igual que Cafiolo.
- CAFUA (pop.) Cárcel, prisión (TG.), penitenciaría// encierro (TG), detención (TG), arresto (TG).
- CATRERA (pop.) Cama.
- CHAMULLAR (lunf.) Conversar (YAC.), hablar confidencialmente// tratar de convencer con palabras a una persona.
- CHAMULLO (pop.) Coloquio, conversación// conversación amorosa// cuchicheo, charla en voz baja.
- CHANCILETA Mujer en especial la recién nacida// persona débil// chinela o zapatilla con el talón doblado y sin calzar// virgen (REV.P.)// (lunf.) Puerta (BBL.)// individuo afeminado (LCV.), apocado, poco hombre.
- CHORRO (lunf.) Ladrón (LCV.), malhechor// punquista (JAS.), variante de Choreo (BRA).
- COTORRO (pop.) Habitación de soltero; habitación para citas amorosas.
- FECA (pop.) Vesr. de Café (JAS.)// cafetería// reto, regaño, reproche.
- FUNYI (lunf.) Sombrero (JAS.).
- GIL (lunf.) Imbécil (VB), tonto (BBL.), otario (JAS.), infeliz, estúpido (LCV.)// individuo fácil de embaucar (AD); víctima de un cuento del tío; persona tonta que se deja embaucar fácilmente y que no tiene iniciativas propias (LCV.), falta de espíritu, torpe, sin viveza (LCV.), cándida (LCV.).
- GILIBERTI/TA (lunf.) Igual que Gil/la.
- GRELA (lunf.) Mujer perteneciente a un rufián (VB), mujer (LCV.), amante, querida// (juv.) Suciedad.
- JAVIE (pop.) Vesr. de Vieja// madre (YAC.).
- LENGUE (lunf.) Pañuelo de golilla (JAS). Igual que lengo, pañuelo de cuello (YAC.).
- LINYERA (pop.) Peón jornalero "golondrina"; vagabundo que trabaja ocasionalmente en zonas rurales o vive de la caridad pública// atado de enseres de un vagabundo.
- MINA (pop.) Mujer (ANON. 1), hembra (AD.)// prostituta (AD.), mujer que cohabita con uno, a quien sostiene con sus puterías y ayuntamientos carnales con otros// mujer que se une a un hombre ilícitamente (AD.), concubina, querida (AD.).
- PENDEJA (pop.) Jovencita// colegiala.
- PENDEJO (pop.) Joven; muchacho de corta edad con pretensiones de grande (TC.); muchacho inmaduro (VB.).
- PERCANTA (pop.) Mujer (LCV.), amante (LCV.), querida (LCV.), concubina.
- POLENTA (lunf.) Calidad excelente// dinero// objeto de oro// lujo, esplendidez// vigoroso, fuerza, energía, dinámico// (ital.) Masa de harina de maíz hecha a la cacerola a fuego lento, con agua o caldo (LS.).
- PULENTA (pop.) Igual que Polenta (LS.)// oro (AD.), dinero (AD.).
- REA (pop.) Prostituta; mujer de vida airada (G. y P.), puta (BRA.), vega (BRA.).
- VIEJO/JA (pop.) Padre, madre// expresión de carácter afectivo o cariñoso.

VIOLA (pop.) Guitarra (REV. P.).

BIBLIOGRAFÍA:

- AMOSSY, R. y HERSCHBERG PIERROT, A. (2001). **Estereotipos y clichés**, Buenos Aires, Eudeba
- BYRAM, M. GRIBKOVA, B. y STARLEY, H. (2002), **Developing the intercultural dimension in language teaching**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004). "La cultura, ¿Universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas", en "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas" [en línea], *RedELE*, nro. 0 <http://formespa.rediris.es.revista>
- MIQUEL, L. (1999), "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela*, Nro. 45, pp.27-45
- y SANS, N. (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua", en "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas" [en línea], *RedELE*, nro. 0 <http://formespa.rediris.es.revista>
- PORCHER, L. (1986). **La civilisation**. París: Clé International
- RICHARDS, J. y RODGERS, TH. (1998), **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**, Madrid, Cambridge University Press
- VEZ, L.M. (2001). **Formación de Didáctica de las lenguas extranjeras**. Rosario: Homo Sapiens ediciones

Páginas de consulta en Internet

www.abctango.com/lunfardo/lunfardo.php
www.clubdetango.com.ar/lunfardeando/Terminos.htm
www.elportaldeltango.com/dicciona.htm
www.nacionesunidas.com/diccionarios/argentina.htm
www.tangocity.com
www.varelaenred.com.ar/lunfardo.htm

3 - CONOCIENDO RORAIMA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA ESPAÑOLA EN PROGRAMA DE TURISMO Y EN AMBIENTE INTERDISCIPLINAR

Jane da Silva Amorim / CEFET-RR

Es indudable que la mejor manera de aprender una segunda lengua es saber que elementos comparten en este proceso, de ahí, se vuelve muy importante que el profesor de lenguas tenga conocimiento del que ocurre en la mente de sus alumnos cuando están aprendiendo una segunda lengua, en nuestro caso a lengua española, para que puedan ser capaces de comprender, monitorizar y aceptar las estrategias utilizadas por sus alumnos cuando tienen como meta el aprendizaje en esta lengua extranjera. Así, al dominar estos conceptos somos capaces de desarrollar de forma más productiva nuestra labor docente.

Todos estamos de acuerdo en que el estudio de las teorías de adquisición de una lengua extranjera es una herramienta preciosa para comprender los factores “como las limitaciones de la memoria, las dudas, los errores, los falsees arranques, entre otros” compartiendo con la idea de Chomsky cuando habla de la real actuación de un hablante, pues cuando tenemos que decidir, como profesores, si un alumno es eficiente en Español /LE, no podemos limitarnos a decir que es competente para comunicarle.” (Baralo 1998:15).

Pongamos por ejemplo Kaplan (1996), uno de los grandes especialistas norteamericanos en lingüística aplicada, cuando corregía las redacciones de sus estudiantes, se preguntaba cómo era posible que a pesar de dominar la gramática del inglés fuesen incapaces de producir un párrafo y mucho menos un ensayo.

Para que podamos comprender algunos procesos de adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera, es necesario observar conceptos como:

Competencia comunicativa que es “un conocimiento intuitivo, no consciente de una extraordinaria complejidad y abstracción, que nos permite comunicarnos con eficacia en una lengua determinada”. (Baralo, 1998:15)

Dominio de una lengua que es “el nivel de conocimiento de la lengua que permite usarla para comunicarse con eficiencia esto es, con corrección, adecuación y propiedad”... (Baralo, 1998:13).

Teniendo por base estas definiciones podemos inferir que la diferencia existente es que, la **competencia** es algo inherente a todos los seres humanos, sin necesidad de estudios o explicaciones y que no aprendemos, es intuitivo. Es un conocimiento que posee por ejemplo, un hablante nativo del sistema de su lengua materna. Por otro lado, cuando tenemos la **habilidad** de actuar eficazmente en la lengua meta, teniendo en cuenta estos conocimientos, hablamos de **dominio** de la lengua. Es como se fuera dos caras de una misma moneda.

Según algunos autores todos los seres humanos adquirimos durante los primeros años de vida, el conocimiento intuitivo de nuestra LM. Se observa como en (Ellis, 1990:177. Instructed Second Language acquisition) la distinción entre un conocimiento de procedimiento (“saber como”) y un conocimiento declarativo (“saber qué”). El primero es relativamente inconsciente y tiene correspondencia con ese conocimiento intuitivo de nuestra lengua nativa; el segundo es generalmente consciente y corresponde al conocimiento explícito

del lenguaje como las reglas que la rigen, y otros.

Así, un aprendiente de una lengua extranjera tiene ya ese conocimiento de procedimiento en su propia lengua, y que sólo lo podrán transferir cuando adquiera un conocimiento declarativo, específico de la LE. Dicho de otra manera, el aprendiente tiene que dar un nuevo “rumbo” a los aspectos relativos a la fonología, a la sintaxis, a la morfología, al léxico a la semántica y a la pragmática, conocimientos ya adquiridos además tienen que trabajar en la forma específica de la LE que esté aprendiendo, el mismo conocimiento que tiene como nativo, o sea, ser competente en todos los aspectos mencionados.

Se observa que los procesos de adquisición de la LM y LE o L2 no son distintos pero, existen algunos factores que van a interferir en ellos.

Para empezar, la edad “es verdad que los adultos que adquieren una LE tiene menos éxitos en el dominio final de la lengua que los niños que adquieren su LM”. (Baralo, 1998:24).

Sin embargo, cómo se explica que “algunos adultos consiguen un dominio excelente en una LE o L2 que les permitan resolver cualquier situación comunicativa, y explicarse con mayor corrección que bastantes hablantes nativos de esa lengua”. (Baralo, 1998:24. Esta indagación nos permite apreciar que los procesos son distintos, cuanto al factor edad” Los que aprenden una LE son mayores que los que aprenden la LM. Esto significa también que son más maduros desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y que, por lo tanto, hay conseguido ya una evolución plena de su inteligencia general”. (Baralo, 1998:25).

Por supuesto que otros factores influyen de manera directa como sabemos, no sólo estos, se pueden incluir en el proceso de adquisición de LM y LE. Para (Bachman, 1990:8-107) en el aprendizaje y enseñanza de una LE se debe reconocer y dar el mismo peso a la dimensión social, interpersonal y cultural que se incluye en el proceso de adquisición. Sabemos aún, que este proceso de adquisición resulta muy complejo pues un aprendiz de LE tiene además de saber conducirse a sí mismo como una persona cuya competencia gramatical y sociocultural es diferente a la de un nativo, como sucede en con nosotros, brasileños. Nosotros tenemos que saber usar estrategias comunicativas verbales y no verbales, como gesto, perífrasis o pedir que repitan (¿Cómo? ¿Perdón? o Más despacio...) la utilizamos para compensar las lagunas en el conocimiento del código y es por eso que no conseguimos a la vez el mismo grado de éxito en el aprendizaje de una LE.

Todo eso nos lleva a concluir que el camino recorrido por un estudiante de LE como el Español, en nuestro caso, es muy largo, ya que se hace necesario dominar ciertas competencias: Gramatical, fonológica, pragmática, citando algunas, que se añan y combinan para alumbrar el camino hacia una metodología y una actuación en el aula, que resulte productivo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una LE, en nuestro caso, como profesores y alumnos de español LE o L2.

Es por esto por lo que el mini curso presenta una propuesta didáctico – pedagógica que deberá contribuir para la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera en un ambiente interdisciplinar, donde el aprendizaje se vuelva más efectivo para el alumno, momento en que él pueda estipular, proyectar y construir su propio conocimiento.

Se puede agregar que esta propuesta esta basada en estudios de la lengua española con fines específicos y por tanto posee características distintas del español, dicho, “general”

La denominación “Español con fines específicos” ha sido empleada, a comienzos de los 90, para referirse a los procesos de enseñanza – aprendizaje que tienen como objetivo la adquisición de la lengua que es propia de la comunicación especializada (GómezEnterría, 2006). Esta comunicación específica tiene como foco las áreas especializadas: salud, turismo, hospitalidad, secretariado entre otros. Para que se pueda desarrollar actividades en estas áreas

será necesario conocer las necesidades reales de nuestros alumnos para que puedan interactuar de manera fluida y así poder lograr el uso de la lengua en su sector de específico de actuación.

El mini curso tiene como objetivo general la elaboración de actividades adecuadas para enseñar español con fines específicos de forma interdisciplinar, lúdica y pedagógica en área de turismo. Los objetivos específicos enfocan la producción de las actividades adecuadas para la enseñanza de español a luso hablante y con fines profesionales además de vivenciar el dominio cognitivo por parte de alumnos y profesores de contenidos vistos en sala de clase.

Se sabe que aprender una lengua extranjera o segunda lengua es tener contacto frecuente con la cultura y la civilización de los pueblos en donde esa lengua es hablada. Además de eso, es buscar mecanismos para poner en marcha la práctica de la lengua en estudio. De este modo, y compartiendo con los enfoques que solo se “aprende haciendo” es que ofrecemos este mini curso que apoyara a los profesores de español con fines específicos o no a desarrollar de forma activa su labor docente.

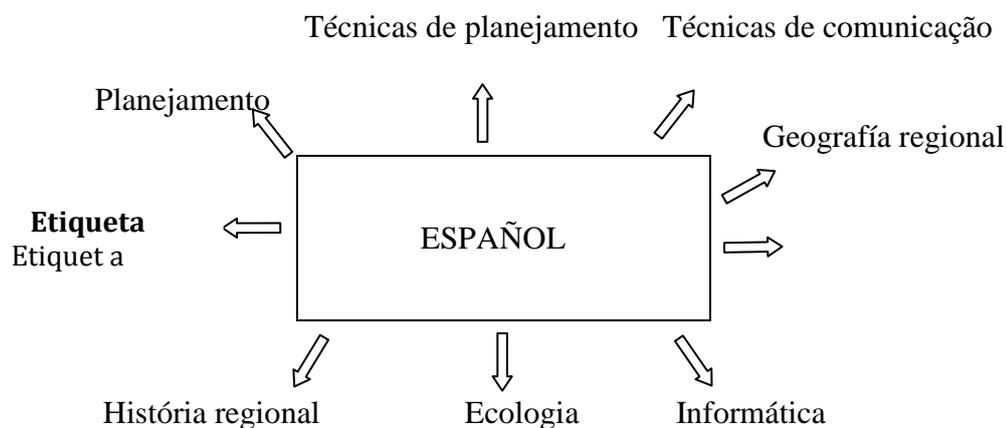
Las actividades que proponemos está estructurada bajo la combinación del español específico para el área de turismo y en este sentido, está pensado para que su producto sea sentido por el alumno como útil, relacionado a su practica profesional. A principio en contexto de simulación, en la sala de clase, momento en que dialoga con otras asignaturas necesarias a consecución del producto final.

En el desarrollo del mini curso se hace necesario seguir algunas etapas, tales como:

- Planificación de mini proyecto
- Investigación de algunos datos (lluvia de ideas)
- Diseño de tareas apropiadas a cada nivel
- Elaboración y confección de las actividades.
- Presentación.

Hecha la revisión de clases anteriores se programa las actividades o micro tareas que serán desarrolladas en clases posteriores. En seguida se realiza una dinámica en donde se pregunta “Si fuera describir un punto de interés turístico de mi estado, elegiría...”. Con está estrategia se forman los grupos por afinidades. Cada grupo será compuesto de no máximo siete personas.

Después de la delimitación del de los grupos y de los puntos de interés turístico, los alumnos serán orientados para una investigación bibliográfica sobre los municipios del Estado. En cada clase, se hará el acompañamiento de los conocimientos adquiridos por los alumnos como también la verificación del que son capaces de realizar. Para este apartado tendremos que tener en cuenta otros conocimientos además del idioma español que los alumnos no dominan: Historia Regional, Geografía local, Práctica de guía, Informática entre otros. Estos conocimientos son necesarios para la elaboración del producto final que será la confección de un folleto explicativo de los puntos de interés turísticos elegidos por el equipo de alumnos. Como se puede observar, el profesor de lengua española al desarrollar actividades con fines específicos tiene que tener cierto domino del área en que va actuar como por ejemplo en el área de turismo contarán entre otros con:



A lo largo de mis años de docencia, he experimentado que una de las bases del aprendizaje de cada alumno, es hacerlo de forma que ellos puedan desarrollar micro tareas y siempre culminando con un proyecto final, sin olvidar en ningún momento el profesor los objetivos pedagógicos específicos que todo diseño de material conlleva. No se puede olvidar también, de la propuesta interdisciplinar que siempre ofrece el soporte para el buen desarrollo de cualquier componente curricular del programa al cual el alumno esté inserido.

En definitiva, el estudio de la adquisición de manera general y específica de la lengua española nos ayuda a comprender mejor los factores que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE, Estos conocimientos motivados a realizar micro investigaciones en el aula, a observar y analizar las dificultades y los progresos de nuestros alumnos, como también auto corregirme cuando torno conciencia de los problemas que hemos afrontado y afrontamos, como aprendiente de lenguas extranjeras Español / inglés. En este sentido, podemos inferir y hacer algunas indagaciones como por ejemplo: ¿Cómo nuestros estudiantes aprenden otra lengua? ¿Qué elementos interfiere en este proceso? ¿Qué actividades se puede desarrollar cuando enfocamos el español específico? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para que este proceso de adquisición sea efectivo?

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. **Arco**.
- BELTRÁN, Blanca Aguirre. (1994) *español por Profesiones*. SGEL . Madrid.Alcovendas.
- BIALYSTOK, E. (1978): "A Theoretical Model of Second Language Learning". En *Language Learning* 28: 69-83.
- BIALYSTOK, E. (1982): " On the Relationship between Knowing and Using Linguistic Forms". *Applied Linguistics* 3:181-206.
- BIALYSTOK, E. (1990): "The competence of processing: classifying theories of second language acquisition". En *TESOL Quarterly* 24: 635 – 48.
- BIALYSTOK, E. y SHARWOOD SMITH, M. (1985): "Interlenguaje is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition". En *Applied Linguistics* 6: 101 – 17.
- BIRDSONG, D. (1995): "Learnability, pre-emption, domain-specificity and de instructional value of Master Mind". En EUBANK, L.; SELINKER, L. Y SHARWOOD SMITH, M. (eds.) (1995).
- CARABELA. (2000) *desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE*. España. SGEL.
- CLASHEN, H. Y MUYSKEN, P. (1986): "The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners: a Study of the Acquisition of German Word Order". *Second Language Research* 2 (2):93-119.
- COPPIETERS, R. (1987): "Competence differences between Native and Fluent Non Native Speakers". *Language* 63:544-73.
- CORDER, S. (1978): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*. New York. Pantheon.
- DULAY, H. y BURT, M. (eds.) (1975): *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington. TESOL.
- ELLIS, R. (1996): *The Study in Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press
- EUBANK, L. (1991): *Point / Counter Point: Universal Grammar en the Second Language*. Cambridge. John Benjamin.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. EDELSA.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- FLYNN, S. Y O`NEIL, W. (eds.) (1988): *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- GASS, S. Y SELINKER, L. (eds.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Mass. Rowley. Newbury House.
- GASS, S. Y MADDEN, C. (eds.) (1985): *Input in Second Language Acquisition*. New York. Cambridge University Press.
- GASS, S. Y SCHACHTER J. (1989): *Linguistic Perspectives on Language Acquisition*. Mass. Cambridge University Press. ,
- GOODLUCK, H. (1991): *Language Acquisition*. Blackwell. Oxford.

- GÓMEZ de Enterría.(2006): Jornadas conmemorativas del 10º aniversario Del Máster en enseñanza de español como lengua extranjera. Universidad de Alcalá.
- GREENBERG, J.H.(ed.) (1963): *Universals of Language*. Cambridge. MIT Press.
- JACKENDOFF, R. (1992): *Languages of the Mind*. Cambridge. Mass. MIT Press.
- KASPER, G. y DUFON, M. (2000): "La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva". En MUÑOZ, C. (ed.) (2000).
- KLEIN, W. (1986): *Second Language Acquisition*. Mass. Cambridge. University Press.
- KRASHEN, S. (1976): "Formal and informal linguistic enviroment en language acquisition and language learning". *TESOL Quaterly*, 10: 157 - 168.
- KRASHEN, S. (1977): "The Monitor Model for Second Language Performance". En BURT, DULAY Y FINOCCHIARO (eds.): *Viewpnts on English as a Second Language*. Nueva York. Regents. Traducido en Licerias (ed.) (1992).
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- KRASHEN, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London. Prentice Hall.
- LABOV, W. (1972): *Soliolinguistics Patterns*. Filadelfia. University of Pennsylvania Press.
- LICERAS, J.M. (ed.) (1993): *La Lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa Hispanic Studies 12. Dovehouse.
- LICERAS, J.M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid. Síntesis.
- LARSEN-FREEMAN, D. and LONG, M. (1991): *An Introduction to second language research*. London. Longman. Versión española (1994). Madrid. Gredos.
- LICERAS, J.M. (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.
- MAC WHINNEY, B. (ed.) (1987): *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale. N.Y. Erlbaum.
- MANCERA, Ana Maria et al.(2006)*Lingüística Aplicada a la Enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollo recientes*. Universidad Alcalá..
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. UK. Edward Arnold.
- MEISEL, J. (ed.) (1986): *Adquisición de Lenguaje*. Frankfurt. Vervuert.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- NEMSER, W. (1971): "Aproximative Systems of Foreing Language Learners". *IRAL* 9.2:115-123.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (1980): *Language and Learning: the debate between Chomsky and Piaget*. Cambridge. Mass. Harvard University Press. Versión española (1983): *Teorías del lenguaje - Teorías del aprendizaje*. Barcelona. Crítica.
- PUYOL, M.; NUSSBAUM, L. y LLOBERAS, M. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras. Perspectivas actuales en Europa*. Madrid. Edelsa.
- SCHUMANN, J. (1976): "Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis". *Language Learning* Vol. 26, 2; 391 - 408. Traducido en LICERAS (1992).
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *IRAL* 3:209-31. Traducido en LICERAS (1992).
- SERRA, M.; SERRAT, E.; SOLÉ, R.; BEL, A. y APARICI, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Ariel Psicología.
- TARONE, E. (1983): "On the variability of interlanguage systems". En *Applied Linguistics* 4: 143 – 63. Traducido en LICERAS (ed.) (1992).
- TARONE, E. (1988): *Variation in Interlanguage*. London. Edward Arnold.

- VAN NAERSSSEN, M. (1986): "Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones interlenguaje: comprobación en el español". En MEISEL, J. (ed.) (1986).
- VAZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang.
- WHITE, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam. J. Benjamins.
- ZOBL, H. (1989): "Modularity in Adult L2 Acquisition". *Language Learning* 39:49-79.

4 - ENSINO DE ESPANHOL PARA FINS ESPECÍFICOS

Maria das Graças Machado Vieira/

UNIUBE

Este trabajo hace parte de una investigación hecha para el **Curso de Especialização em Metodologia do Ensino aprendizagem de Línguas Estrangeiras espanhol da Universidade de Uberaba** y los alumnos observados fueron las personas inscritas para los exámenes para el ingreso en los cursos de maestría en educación en la universidad federal de Uberlândia. Tales alumnos tienen como objetivo leer textos propuestos por el instituto de letras y lingüística y contestar cuestiones abiertas, interpretativas o no a respecto del texto.

El ensino de lenguas volcado a las necesidades de los alumnos en Brasil se dio por primero en lengua inglesa el llamado ESP (English for Specific Purposes) y después mas tarde en el ensino de Francés el llamado ensino Instrumental mas tarde para fines específicos. Por no existir material que de fundamentacion la enseñanza de lengua española para fines específicos nos apoyamos a las teoría del ESP, estrategias del aprendizaje significativo y de lectura como siendo base teórica que sostiene ese trabajo

El ensino de lengua extranjera para fines específicos, empezó a desarrollarse a través de estrategias de lectura llevando el alumno a identificación de las palabras, dando oportunidad de hacer inferencias en el texto de sus conocimientos ya adquiridos, obtenidos de las vivencias de mundo de cada uno. Mismo siendo ese alumno iniciante en el aprendizaje del idioma y de su estructura, el alumno tendrá condiciones de hacer lecturas, y/o otros aspectos específicos (sugeridos por las necesidades individuales de ellos) en la lengua, utilizándose de sus conocimientos previos.

Teniendo en cuenta consideraciones la relación profesor X alumno en lengua extranjera y teniendo como punto de partida la dicotomía "profesor consciente ensino de lengua extranjera para fines específicos X profesor consciente de lenguas de forma genérica o general, en lo cual de un lado, encuentra el profesor preocupado con la estructura da lengua y su oralidad, de otro va estar el profesor preocupado con las necesidades del alumno, como necesidad a la "lectura".

El aula de lengua extranjera, así como las otras, posee una jerarquía de poder que será o no "bien" explotada por el profesor. El profesor que enseña lenguas de manera

genérica irá mantener cierta jerarquía, pues él irá ser una “especie de guía” en el aprendizaje del alumno, direcciona todo su desarrollo, y así volviéndoles muchas veces dependientes. Ya el profesor de lenguas para fines específicos irá aprovechar el conocimiento de mundo que el alumno trae consigo; constituyendo un espacio interactivo de los conocimientos del profesor y de los conocimientos previos de los alumnos, buscando crear un entorno de expresión crítica en la clase.

Considerando la definición de Foucault (1980) que ve el poder como una relación de fuerzas, que por su vez genera resistencias, puede así decir que el profesor de lenguas, muchas veces, controla con sus explicaciones previas, el filtro afectivo del alumno (Krashen 1977)¹. O sea, el profesor deberá conseguir disminuir la resistencia por parte de los alumnos, permitiendo que los mismos tengan total libertad de opinar a respecto del contenido presentado, enriqueciendo así los conocimientos de mundo tanto del profesor como del alumno, consecuentemente ocurrirá un aprendizaje específico de la lengua en las habilidades: lectora /escritura .

El papel del profesor de lenguas con objetivo de enseñar “lectura” además de ser un “humanista”, tiene algunos “deberes básicos”, como: seleccionar los textos, que juzgue adecuados a las necesidades expresadas por los alumnos, teniendo el cuidado de ser los textos elegidos auténticos. Explicar detalladamente las técnicas e estrategias de lectura. Sabemos que en las estrategias cognitivas los autores tratan las llamadas estrategias de lenguaje que son utilizadas por los hablantes en la producción y comprensión de los actos de habla de una lengua natural (Kato 1985).

A respecto a las estrategias de lenguaje, Smith (1979) aporta las definiciones a los términos estrategias, plan y táctica. Sugiere que las estrategias sean denominadas como un procedimiento para la solución de problemas de lecturas teniendo en cuenta interpretar e comprender el texto.

Ya Goodman (1987) se refiere a las estrategias de lectura como siendo un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar informaciones. El lector debe abrir mano de todos los recursos disponibles para conseguir la información de la cual necesita a respecto del texto. Pero una vez de poder de la misma es necesario verificar su exactitud (Kato 1985) para utilizarla eficientemente y conseguir la comprensión, interpretación y crítica.

Las estrategias pueden dividirse en de variadas maneras una de ellas es en dos grupos como explicita Block (1986) estrategias generales y locales. Ese criterio fue observado porque a pesar de la lectura ser un proceso que presenta características individuales, no era de nuestro interés presentar estrategias particulares a un solo individuo, mas aquella que tuviese propiedades capaces de sufrir generalizaciones cabe entonces al profesor conocer tales estrategias y aplicarlas.

El profesor de lenguas para fines específicos, irá preparar la lectura del texto teniendo en cuenta los conocimientos del mundo do alumno o darle algunos subsidios a

¹ The Monitor Hypothesis – “While the acquisition-learning claims that two separate processes coexist in the adult, it does not state how they are used in second language performance. The monitor hypothesis posits the acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition ‘initiates’ our utterances in a second language and is responsible for fluency. Learning has only one function, and that is a Monitor or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been ‘produced’ by the acquired system.” (The Practice of English Language Teaching – capítulo 4)

respecto de trata lo que va ser leído (textos de abordaje, discusión previa del contenido). La ruta patrón para orientar la lectura del alumno podrá ocurrir por la reflexión del mismo a respecto de los aspectos generales del texto, formulando hipótesis en relación a su contenido. De comienzo el alumno podrá “pasar los ojos” (Skimming) por la(s) página(s) del texto, verificando se hay ilustraciones, esquemas, gráficos o cifras en general.

A través de las observaciones del profesor de lectura textual, el alumno irá verificar la diagramación, el título, el autor (para descubrir el tipo texto), y el lector a que se destina. Observando esos detalles el alumno podrá deducir mas o menos de que se trata el texto, haciendo una antelación del contenido y una identificación de la macro-estructura del texto.

Así, los alumnos podrán hacer sus propias hipótesis del contenido del texto, señalando términos claros a su comprensión, o relacionar palabras, procurando una comparación de semejanzas al portugués, considerando también las repeticiones, las co-referências (que dicen respecto al mismo contenido). A partir de los elementos ya citados, harán los ejercicios de comprensión y expansión del vocabulario.

El alumno además ser de un lector común necesita aprender a “hacer lecturas”, el alumno debe leer, el texto sin atentarse a detalles de la lengua meta, como por ejemplo, querer traducir palabra por palabra. Ese alumno podrá hacer una lectura total del texto para tener una comprensión general del mismo. A través de lecturas hechas en el intuito de percibir las informaciones principales del texto: “SKIMMING” y/o hacer la “SCANNING” que es la lectura con el objetivo de buscar en el texto determinadas informaciones, que podrán ser propuestas por el propio profesor.

El alumno irá adquirir con el desenrollar de las clases, capacidad como reconocer las relaciones en la frase (estructuras morfosintáticas). Aprender los contrastes entre las partes de un texto y los rasgos de estructuración de las mismas (articuladores); diferenciar informaciones relevantes de otras menos relevantes y determinar la intencionalidad del texto (espíritu crítico).

Espera-se que con las lecturas, esos alumnos puedan “internalizar”, formando para si vocabularios “potenciales”, o mejor, reconozcan aquellas palabras que el lector cree tener potencialidades a la disposición, sin jamás tenerlas aprendido antes, y aun ira comprender detalles y aspectos morfológicos el conocimiento de afijos (sufijos y prefijos, composición, derivación) que desempeñan un papel importante en esa relación.

Debe también tener conciencia de la necesidad de la coherencia y cohesión de un texto, su organización lógico-retórica. Calculando, los elementos de conexión, conectivos o articuladores, de substitución, pronombres o sinónima – substitución lexical, anáforas (que llevan el alumno lector de vuelta a un trecho anterior del texto) y catáforas (que anuncian cualquier cosa que va ser presentada).

Se cree que para el éxito del alumno de lenguas para fines específicos de lectura, debería tener en cuenta su capacidad y obstinación para ese tipo de enseño, y el tipo de entrenamiento que recibió.

Podemos decir que el enseño de lenguas para fines específicos consigue atingir sus objetivos, “pré-establecidos” anteriormente, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, no cabiendo aquí cuestionar su eficacia delante as cuatro habilidades.

Luego, podemos notar la importancia del profesor en sus elecciones y explicaciones así como las estrategias de aprendizaje construidas por los alumnos. Esas estrategias pueden facilitar la comprensión del alumno en el campo verbal, posibilitándolo a llegar al producto final.

Una de las estrategias normalmente mas utilizadas por los alumnos de lenguas es la inferencia. Con eso, hemos visto a la necesidad de aclarar algunas cuestiones a su respecto. Sabemos que ningún texto tiene, ni podría tener, todas las informaciones necesarias para su comprensión. Por tanto para comprender lo que se lê, el alumno tiene de agregar a los textos otras informaciones provenientes de su conocimiento previo y del contexto lingüístico, situacional y/o cultural.

Esa agregación de informaciones al texto es el que normalmente se llama de inferencia. Muchos autores hablan de inferencias, por lo tanto, son pocos los que se preocupa en explicar lo que ellas realmente son como son hechas, cuando son hechas, se hay o no diferencias de una lengua para otra, entre muchas otras cuestiones. Así tratada sin mucho pormenor, la producción de inferencias parece una actividad sencilla que no envuelve polémicas, mas cuando se quiere entenderla un poco mejor, una enorme cantidad de cuestiones viene a flote, dando muestra que nada relacionado a ella es simple. Al contrario, las discordancias entre autores son muchas, dada a la dificultad de se estudiar esa actividad.

Vamos reflexionar, entonces se no aclarar, por lo menos subrayar como son complicadas, algunas cuestiones a respecto del concepto de inferencias y como ellas a veces pueden diseccionar a una mala interpretación de los textos del lector de lenguas, mas especificamente en lengua española. Entre esas cuestiones vamos discutir su importancia para una buena lectura en español. Sabemos que la inferencia podrá no ayudar el lector y sino impedirlo, pues la lengua española posee lo que llamaremos de falsos amigos y a la vez el alumno aun sin preparo puede comenzar a añadir informaciones de su conocimiento de mundo y lingüístico de manera que lo lleven a una comprensión totalmente opuesta del esperado por el texto. Nos cabe aquí dejar claro que las inferencias son posibles, pero deben ser hechas de manera consciente.

Segundo Koch & Travaglia (1990) inferencia es la operación por la cual utilizando su conocimiento de mundo, el lector/oyente de un texto establece una relación no implícita entre dos de este texto que ele busca comprender y interpretar. Cuando se estudia el proceso de inferencia, se refiere al papel del texto. Al abordar algunos aspectos a ellos relacionados, Marcuschi habla que el texto es una especie de estímulo intermediario entre autor y lector. Al irse al encuentro del texto el alumno debe conseguir captar las intenciones del autor.

Siendo así, las inferencias, tienen un valor importante, pues permiten al lector construir probabilidades, proposiciones a partir de conocimientos anteriores. Las inferencias elaboradas pueden diversificarse, pues son dependientes, además de los conocimientos lexicales de los lectores, de su universo cognitivo, constituido de conocimientos previos, sus creencias, ideales, las circunstancias en que el texto esta siendo leído y los conocimientos de las estructuras de la lengua.

En algunos momentos verificamos que el lector tende identificar su lectura hacer reformulaciones necesaria al proceso de inferencia. Aunque el proceso de inferencia ejerce un papel importante en la comprensión del texto hay, también otros hechos que interfieren en la construcción del sentido y que deben ser considerados, cuando se pretende direccionar un lector a una buena lectura.

Para Koch (1993) ella apunta el contexto como siendo importante para un buen entendimiento del texto, o mejor, el contexto podrá ayudar el alumno a hacer inferencias coherentes sobre a respectodel contenido del texto. Ella haz referencias al papel del contexto y muestra entre ellos algunos tipos de conceptos que subrayamos aqui: El contexto cultural que es el cemento del entendimiento. Siendo que los esquemas culturales facilitam la comprensión del textos de cada cultura, permitiendo la producción de inferencias. El contexto

situacional que fornece pistas importantes para el proceso de inferencia; la modalidad que refleja en el procesamiento textual si, escritura o hablada. El contexto verbal (o co-texto) que desempeña un papel decisivo en la elaboración de las inferências. Las partes del texto relacionanse unas a las otras. Propriedades lingüísticas, como referencia pronominal, lexical, marcadores de tópico, conectores dentre otras.

El contexto personal también puede influir en la busca del sentido del texto, pues agrega todos los conocimientos, atitudes, metas y factores emocionales de los interlocutores, estos van determinar que inferencias sean formuladas, todas ellas generadas por los conocimientos, creencias, convicciones y atitudes del receptor.

Las estrategias más utilizadas fueron: conocimiento del tema aliado al conocimiento de mundo; morfología de la palabra; uso del diccionario muchas veces en adecuación buscando construir un glossário específico; utilización del contexto de sentenças de párrafos en la inferencia de palabras de ligación y del contexto global en la inferencia del títulos; linguagem no verbal.

Las estrategias menos utilizadas fueron las relativas a aspectos lingüísticos: estructura de sentença; cuestiones de cohesión y coherencia y otros. Luego verificamos que en algunos textos que tenían cuestiones de interpretación unidas a coherencia e a cohesión todos los alumnos respondían de manera errónea a las cuestiones propuestas por los textos. Los alumnos muchas veces llegaban a interpretar los textos de manera satisfatória, por lo tanto cuando tenían que responderen cuestiones abiertas sobre los textos esos alumnos no conseguían escribir respuestas de manera cohesiva e coherente. Las respuestas mismo siendo ellas simple en algunos momentos faltaban elementos cohesivos y en otros casos no transmitían las ideas de manera coherente y inteligible. Muchos alumnos sabían explicar bien lo que el texto estaba diciendo, comprendían y interpretaban, todavía no conseguían escribir a respecto del texto. Pensando en eso, vimos la necesidad de un estudio ofensivo sobre coherencia y cohesión textual en los cursos de enseñanza para fines específicos de lectura en lengua española.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDAFILHO, José Carlos Paes. Dimensões comunicativas ao ensino de línguas, Campinas, SP; Pontes, 1993.
- AUSUBEL, David P. Novak. JOSEPH D. HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro. Ed Interamericana Ltda, 1991
- CELANI, M.A. A. O ensino de Inglês instrumental em Universidades Brasileira. The ESPesialists(3) 05-08-PUCSP, 1981
- PAIVA, V.L.M. Ensino aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira Campinas Pontes 1996-p.137-160
- ORLANDI, E.P As Historias da Leitura . Leit. Teor. & Prát. 1984 3(3) 7-9
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos e KOCH, Ingedore G.V. A Coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990

5 - PASAPORTE ELE, UN CURSO BASADO EN LAS INDICACIONES DEL MARCO COMÚN EUROPEO Y EN LOS NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

Óscar Cerrolaza Gili

Desde que surgieron las primeras propuestas sobre la enseñanza comunicativa de idiomas, allá por los años ochenta, profesores, formadores e investigadores didácticos hemos desarrollado diferentes procedimientos de enseñanza que, dentro del enfoque comunicativo, permitan desarrollar en nuestros estudiantes una competencia lingüística comunicativa cada vez más auténtica y centrada en sus necesidades y en su individualidad, que les permita manejarse correcta y fluidamente en la lengua y la cultura española. La idea de base, que ahora toma un cuerpo más definido, esta basada en la consideración del alumno en tres dimensiones (como individuo y agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo) y en la necesidad de que ese aprendizaje tenga como objetivo el que el alumno pueda utilizar la lengua con fines reales (basado en acciones lingüísticas-culturales auténticas) en los diferentes contextos de comunicación (en el ámbito privado, público, profesional y académico), desarrollando y utilizando en cada acto de habla sus competencias generales y comunicativas de la lengua que está aprendiendo.

Cada persona utiliza la lengua (su lengua materna u otras) para, por ejemplo, expresar sus propios gustos culinarios en una comida familiar, comprando alimentos en un supermercado, manejándose en una comida formal en un restaurante o aprendiendo la lengua, con unos registros (informales o formales) y con unas estructuras lingüísticas, pragmáticas y culturales propias de la lengua y de la sociedad con la que comunica.

En este contexto surge Pasaporte ELE. Un libro que tomando las experiencias probadas en el aula, acepta los postulados del Marco común europeo y desarrolla los principios del enfoque por las competencias hacia la acción.

Los tres autores de Planet@ hemos querido, con este nuevo manual, desarrollar unos principios didácticos hacia una metodología por las competencias, haciendo más accesible, transparente y claro el trabajo de aula y proponiendo actividades de clase originales pero fáciles de realizar. La propuesta consiste en los siguientes principios:

Enfoque hacia la acción. Se parte de la consideración del alumno como agente social: el alumno tiene unos conocimientos previos del mundo, de su propia cultura y, quizás, del mundo del español, y está aprendiendo la lengua para desarrollar unas nuevas capacidades que le permitan actuar en español. Es decir, la enseñanza va dirigida a la acción: Que al finalizar una secuencia didáctica el alumno se sienta capacitado para hacer las acciones que considera necesarias y que son reales con la lengua: rellenar los formularios de entrada a un país, hacer una reserva de una habitación en un hotel, confeccionar su propia tarjeta de vista, redactar un anuncio de relaciones, describir la empresa en la que trabaja o en la que le gustaría trabajar, explicar su propia dieta alimenticia, hacer la lista de la compra o manejarse en un restaurante, por poner unos ejemplos.

El alumno como agente social. Esto implica que el alumno no tendrá que simular ser alguien que no es, sino que partiendo de su propia individualidad y de sus intereses y gustos, pueda actuar en español en las situaciones de comunicación cotidianas, tal y como lo

hace en su lengua materna, para alcanzar las intenciones comunicativas (y no comunicativas) que desee.

Cuatro ámbitos de aprendizaje y uso de la lengua. Por ello, el aprendizaje no puede estar circunscrito a un único escenario de uso de la lengua. Comunicamos por motivos personales (en conversaciones con amigos o familiares), con intenciones públicas (obtener bienes o servicios en la sociedad), en situaciones laborales (en el trabajo o en la formación profesional) y dentro del aula (en el propio proceso de aprendizaje de la lengua). Es decir, que una enseñanza completa del español debe reflejar los cuatro ámbitos de uso de la lengua (personal profesional, público y académico), que condicionan situaciones, registros, documentos y textos precisos, y formas de comunicación concretas. No estamos hablando de español con fines específicos. Estamos hablando de situar cada acción y cada acto de comunicación en su contexto apropiado.

La competencia lingüística-comunicativa. Para realizar esas acciones en contextos (ámbitos) comunicativos concretos, el alumno tiene que haber desarrollado unas competencias que le permitan hacer aquello que desea. En cada acto de comunicación intervienen siempre tres competencias:

Competencia lingüística. El alumno se va a expresar lingüísticamente (por escrito u oralmente). Por ello precisa de un conocimiento básico de las reglas gramaticales, de las palabras y el vocabulario que va a utilizar, y en un código fonético u ortográfico claro que le permitan hacerse entender y comprender a otros.

Competencia pragmática-funcional. Esta forma de la lengua se utiliza con fines comunicativos de interacción concretos. Usamos la lengua para expresar algo y, por lo tanto, el alumno tiene que conocer las expresiones funcionales y conocer los usos pragmáticos de la lengua.

Competencia sociolingüística. Y estos usos pragmáticos de la lengua se desenvuelven en un entorno sociolingüístico peculiar de cada lengua: cuándo se habla de tú o de Usted, como se es más o menos cortés, qué valor emocional y afectivo tiene unas expresiones u otras.

El alumno como hablante intercultural. Pero además de los principios anteriores que reflejan al alumno como agente social, no podemos olvidar que el uso de la lengua se desarrolla dentro de unos hábitos culturales y unos patrones de conducta sociales. El alumno es un hablante intercultural. Conoce su propia cultura, y quizás otras con las que ha entrado en contacto. Ahora tendrá que entrar en una nueva cultura, la cultura del español, con unas pautas y unos hábitos similares o diferentes, pero, en cualquier caso, peculiares. La cultura cotidiana, de la comunicación interpersonal, de los hábitos y las costumbres, está presente, no como un apéndice final a cada unidad, sino con una presencia constante en cada una de las actividades y de las propuestas de clase. No se trata de presentar una visión estereotipada y tópica de la cultura del español. Se trata de enmarcar las situaciones, los diálogos y las actividades en la realidad cultural de la lengua que aprenden los alumnos, el español.

El alumno como aprendiente autónomo. Y, por último, pero no por ello menos importante, el alumno es un aprendiente autónomo, que tiene que ser consciente en todo momento de qué es lo que está haciendo y para qué, que tiene que evaluar su propio proceso de aprendizaje y, en caso necesario, tiene que disponer de los recursos necesarios para reparar o reforzar un aprendizaje.

Por todo ello, el pasaporte está construido de la siguiente manera:

Cada nivel está constituido por **módulos**. Estos módulos presentan unidades de intención y necesidades: Identificarse, hablar de otras personas, alimentarse, ubicarse en la calle, hablar de acciones cotidianas, hablar del pasado, proponer planes futuros, narrar el pasado, expresar la opinión, expresar la obligación y la necesidad, expresar deseos, describir personas y objetos, etc.

Cada módulo consta de **cuatro ámbitos** (personal, público, profesional y académico) en los cuales se desarrollan en diferentes situaciones, con diferentes interlocutores y estilos, con variados y peculiares tipos de textos, las intenciones de habla. El ámbito académico, al ubicarse en el contexto de aprendizaje de la lengua, presenta una estructura peculiar.

Cada uno de los tres primeros ámbitos parte de un **documento real** que permite al estudiante activar sus conocimientos previos sobre el mundo, contextualizar el aprendizaje y tomar conciencia de lo que va a aprender, y, al mismo tiempo, percibe la necesidad de adquirir los conocimientos para realizar la acción que repropone al final del ámbito.

En cada uno de estos ámbitos se trabajan los contenidos y habilidades necesarias para que al finalizar el alumno pueda realizar la actividad de comunicación, real, basada en sus propias necesidades e intereses de usos de la lengua, la **acción**.

Estos contenidos van dirigidos al desarrollo de las competencias necesarias. Cada ámbito trabaja de forma secuenciada las **cinco competencias lingüísticas comunicativas**: las lingüísticas (léxica, gramatical y fonética y ortográfica), la pragmática-funcional y la sociolingüística) de tal forma que el alumno tenga el conocimiento del vocabulario y las expresiones, el entendimiento de las reglas gramaticales y la sensibilidad hacia el uso de la lengua necesarias para realizar con éxito la acción.

Cada competencia trabaja de forma inductiva la consecución de sus objetivos. Para ello se le presentan a los estudiantes el material lingüístico (mediante diálogos, textos o información culturales) **reales** de la lengua española, y se le propone una serie de actividades auténticas de uso y reutilización de la lengua, de tal manera que el alumno, al mismo tiempo que conoce, asimila y practica la lengua, se expresa así mismo como individuo.

Tras la realización de las tres acciones enmarcadas en cada uno de los tres primeros ámbitos, cada módulo propone unas actividades con las que el alumno pueda conocer en detalle (conocimiento declarativo) aspectos de la **cultura hispana** y, mediante una metodología pluricultural cuidadosamente diseñada, pueda adquirir un conocimiento sociocultural que le sea especialmente útil en la práctica social del español.

Cada módulo se cierra con el **ámbito académico** en el que el alumno podrá realizar una auto evaluación de los conocimientos adquiridos mediante un **portfolio**, reparar los conocimientos y destrezas todavía algo deficientes o reforzarlos, mediante un **laboratorio de lengua** y conseguir, en definitiva, un buen dominio de los contenidos y destrezas del área de actuación trabajados en todo el módulo.

Una de las orientaciones en las que el MCER hace mayor énfasis, y que sin embargo, hasta la aparición del método PASAPORTE no se habían recogido en los materiales didácticos, es la necesidad de considerar en nuestra práctica docente la existencia de cuatro ámbitos o contextos de uso de la lengua.

Según el MCER, comunicamos por motivos personales (en conversaciones con amigos o familiares: **ámbito personal**), con intenciones públicas (obtener bienes o servicios en la sociedad: **ámbito público**), en situaciones laborales (en el trabajo o en la formación profesional: **ámbito profesional**) y dentro del aula (en el propio proceso de aprendizaje de la lengua: **ámbito académico**).

Citando dicho documento,

“(...) cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (...) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos (...) tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos (...)” MCER 4.1.1, p. 67.

Cuando el MCER nos habla de “situaciones específicas dentro de uno de los ámbitos” podemos pensar en situaciones cotidianas, perfectamente pausibles en la interacción real, y que por tanto, deberíamos incluir en nuestras clases para capacitar a nuestro estudiantes a enfrentarse a ellas de forma satisfactoria. Tomemos, por ejemplo, la función comunicativa de expresar gusto y el competente léxico de la alimentación. Con este índice básico encontramos que cada persona utiliza la lengua (su lengua materna u otras) para, por ejemplo, expresar sus propios gustos culinarios en una comida familiar (**ámbito personal**), para comprar alimentos en un supermercado (**ámbito público**), para manejarse en una comida formal en un restaurante (**ámbito profesional**), o aprendiendo la lengua, con unos registros (informales o formales) y con unas estructuras lingüísticas, pragmáticas y culturales propias de la lengua y de la sociedad con la que comunica (**ámbito académico**).

Si parece evidente que estas son situaciones absolutamente reales y frecuentes en contextos comunicativos reales, deberíamos concluir necesariamente que una enseñanza integral de una lengua ha de recoger esta variedad de contextos reales (o ámbitos) en los que se establece la comunicación. Es decir, que para que el estudiante llegue a una competencia lingüística comunicativa completa debe dominar registros, situaciones, documentos y formatos textuales propios de los cuatro ámbitos de uso de la lengua (**personal, público, profesional, y académico**).

Hasta el momento actual, se ha disociado el ámbito profesional del resto, de lo que surgen los materiales de español con fines específicos, cuya naturaleza y objetivos son diferentes a los de los cursos generales de español y sobrepasan los objetivos de este artículo. En cuanto a éstos últimos – los materiales para cursos generales – parece claro que hasta PASAPORTE ninguno había recogido integralmente todos los ámbitos, sino que encontrábamos contenidos que se limitaban a los ámbitos personal y público, y en cuanto al profesional y académico, o bien se ignoraban completamente o se incluía de forma esporádica alguna situación, registro o documento a partir de una vaga percepción de su necesidad.

Tal y como nos dice el MCER, la inclusión de los ámbitos “*tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos (...)*” (MCER 4.1.1, p. 67). Es decir, la traslación de los ámbitos en los materiales nos obliga a repensar multitud de cuestiones que podemos resumir en tres fundamentales: a) qué documentos debemos elegir para ilustrar cada uno de los contextos de uso; b) qué actividades, situaciones comunicativas o interacciones son más usuales y representativas de cada ámbito; c) qué propósito final debe tener cada ámbito, y por tanto, qué actividad final de compilación de contenidos (acción) debemos proponer.

	Documentos	Actividades	Acción
Ámbito personal	De uso estrictamente personal Pasaportes, documentos de identidad, folletos de ingreso a un país, etc.	Interacciones usuales Nos presentamos a personas cercanas, pedimos y damos datos personales, deletreamos nuestro nombre y apellido, damos nuestro correo electrónico, etc.	Tarea final real y significativa Rellenamos folletos en los que damos nuestros datos personales: entrada a un país, etc.
Ámbito público	De uso público Documentos para obtener servicios: reserva de un hotel, matrícula en una escuela, bonos de transporte, etc.	Interacciones usuales Nos presentamos para obtener servicios: hacemos efectiva una reserva en un hotel, una matrícula en una escuela, alquilamos una habitación, abrimos una línea de teléfono, o una cuenta en un banco, etc.	Tarea final real y significativa Rellenamos folletos en los que damos nuestros datos personales para obtener un servicio: reserva de hotel, matrículas de escuelas, alquileres, apertura de cuentas de teléfono o de banco, etc.
Ámbito profesional	De uso profesional Documentos que utilizamos en el trabajo o en la formación profesional: tarjetas de visita, primer campo del Curriculum Vitae (datos personales).	Interacciones usuales Nos presentamos para fines laborales o de formación: utilizamos el registro formal para presentarnos en diferentes situaciones profesionales.	Tarea final real y significativa Rellenamos una tarjeta de visita o el primer campo del Curriculum Vitae.
Ámbito académico	De uso académico: Portafolio de las lenguas	Laboratorio de Lengua Ejercicios para que el estudiante pueda autoevaluarse, repasar contenidos y reparar errores.	Tarea final real y significativa Rellenamos el Portafolio de las lenguas, hacemos prácticas de refuerzo y reparación, y tomamos conciencia de nuestro proceso de aprendizaje.

Tomemos, por ejemplo, una función comunicativa primaria, como es ser capaz de saludarse y presentarse. Podemos hacer un cuadro en el que glosemos diferentes documentos, actividades y acciones finales propias de cada uno de los ámbitos (personal, público, profesional y académico).

Teniendo en cuenta que en la elaboración del *syllabus* debemos primar la rentabilidad comunicativa y respetar un orden de presentación de contenidos de dificultad creciente, escogeremos los elementos que nos parecen más frecuentes en la comunicación real y reservaremos para unidades posteriores aquellos que requieren del estudiante un dominio de competencias más elevado del que se le asume en el primer módulo. Tras este filtro, construiremos un *syllabus* primario que se trasladaremos al material didáctico:

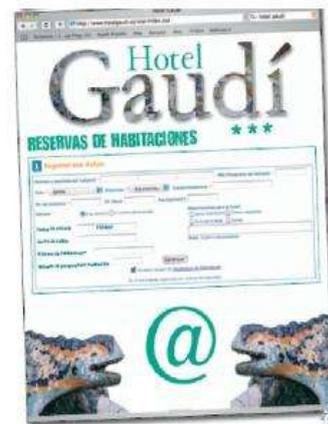
Ámbito Público

Documentos	Actividades	Acción
De uso público Documentos para obtener servicios: reserva de un hotel.	Interacciones usuales Nos presentamos para obtener servicios: hacemos efectiva una reserva en un hotel.	Tarea final y significativa Rellenamos folletos en los que damos nuestros datos personales para obtener un servicio: reserva de hotel.

HOTEL COSTA SONADA

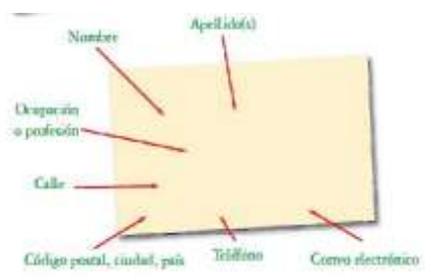
21 de agosto 22 de agosto 23 de agosto
 Nombre:
 Apellido:
 Dirección:
 País:
 Número de teléfono:

En la recepción.
 El agente en diálogo ofrece un signo y un folleto.



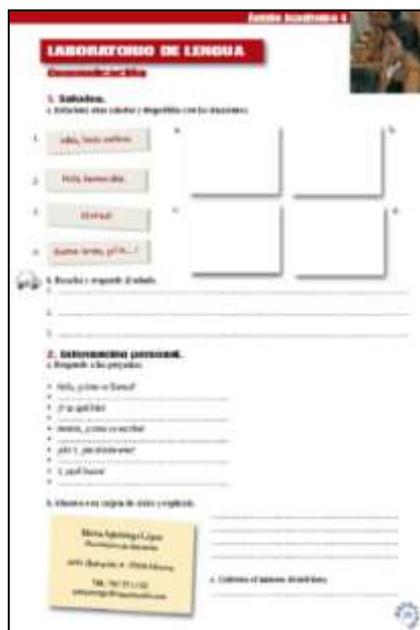
Ámbito Profesional

Documentos	Actividades	Acción
<p>De uso profesional</p> <p>Documentos que utilizamos en el trabajo o en la formación profesional: tarjetas de visita.</p>	<p>Interacciones usuales</p> <p>Nos presentamos para fines laborales o de formación: utilizamos el registro formal para decir cuál es nuestro trabajo, o para presentarnos en diferentes situaciones.</p>	<p>Tarea final y significativa</p> <p>Rellenamos una tarjeta de visita.</p>



Ámbito Académico

Documentos	Actividades	Acción
<p>De uso académico: Portafolio de las lenguas.</p>	<p>Laboratorio de Lengua Ejercicios para que el estudiante pueda autoevaluarse, rapasar contenidos y reparar errores.</p>	<p>Tareal final y significativa Rellenamos el Porfolio de las lenguas, hacemos prácticas de refuerzo y reparación, y tomamos conciencia de nuestro proceso de aprendizaje.</p>



El estudiante de lenguas, en cuanto agente social, debe estar preparado para poder interactuar en contextos reales en los diferentes ámbitos descritos, y esta capacidad de comunicarse (competencia) va a influir directamente en la motivación del estudiante, que siente que las actividades y objetivos que le proponemos en la clase tienen (o en algún momento futuro, tendrán) una translación en contextos reales de comunicación. Como el propio MCER afirma:

Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura (...)" MCER 4.1.1, p. 67

Si la presencia de ámbitos adecuados va a traducirse en una mayor motivación, igual efecto podemos prever del estudiante si la acción (o tarea de compilación final) que proponemos no es tan sólo un ejercicio prefabricado, claramente artificial, sino que habilita al aprendiente a enfrentarse a tareas lingüísticas y extralingüísticas que los hablantes realizan en contextos auténticos.

BIBLIOGRAFÍA EN ESPAÑOL:

- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.
- Consejo europeo, Departamento de política lingüística (2001). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Para la versión española, Instituto Cervantes www.cervantes.es
- Cerrolaza M. y O. Cerrolaza (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid. Edelsa.
- García Santa-Cecilia, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Giovanni, A. et al. (1996) *Profesor en acción 1*. Madrid. Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Instituto Cervantes (2007). *Niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva. Distribuido por Edelsa.
- Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral adaptado al español*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- VV.AA. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.
- VV.AA. (2003). *Vademécum del profesor de español*. Madrid. Sgel.
- Zanón, J. (1999) *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.

IV - OFICINAS (TALLERES)

1 - ¿POR QUÉ ENSEÑAR LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN LAS CLASES DEL E/LE?

Antonio Messias Nogueira da Silva / UFPA

EL TEMA

En los estudios basados en el Análisis de la Conversación o en los estudios de lengua hablada de una manera general, donde se busca explicar el proceso de construcción de las interacciones verbales o no-verbales, se ha dado particular atención a la clase de los denominados *marcadores del discurso*. Sin embargo, en los estudios de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Extranjera, apenas se ha dado ninguna atención a esos elementos que caracterizan el lenguaje oral, atribuyéndole mayor expresividad, dinámica y coherencia. Desgraciadamente, muchos profesores de E/LE desconocen la importancia de los marcadores discursivos, principalmente, en la enseñanza de la destreza oral; no saben que, específicamente, estos elementos concatenan y ordenan las unidades comunicativas del texto y/o relacionan (entre sí, con los participantes en el acto lingüístico, o con las circunstancias que rodean a este acto) las diversas funciones discursivas que en el texto oral se actualizan.

OBJETIVOS DEL TALLER

Describir algunos marcadores discursivos del español en sus aspectos formales, semánticos y funcionales.

Concienciar a los profesores de E/LE de la importancia de algunos *marcadores discursivos* del español, puesto que estos elementos, ciertamente, contribuyen a convertir el habla de los aprendientes más expresiva y dinámica.

Concienciar a los profesores de E/LE de que los marcadores discursivos participan en la construcción del sentido texto hablado y, en consecuencia, al mantenimiento de su cohesión y coherencia.

Plantear la producción de actividades didácticas que fomenten el aprendizaje y el uso de los marcadores discursivos del español hablado por los aprendientes.

¿QUÉ SON MARCADORES DISCURSIVOS?

La definición a seguir explicita mejor la clase de los *marcadores del discurso*.

Según Zorraquino (1999), los marcadores del discurso *no forman parte del contenido proposicional del enunciado* en lo que comparecen, sino que *representan comentarios o elementos que enfatizan la estructura oracional*. Por lo tanto, son marcadores discursivos los elementos verbales y no verbales que se interponen en la lengua hablada para proceder al inicio, continuidad y cierre de un acto conversacional; para señalar la puntuación y cambio de tema o tópico; para señalar el cambio de interlocutores, para despertar en éstos interés y curiosidad y para reforzar los pensamientos expuestos, volviendo el lenguaje oral más dinámico y expresivo.

EL ASPECTO FORMAL DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Una rápida observación en la lista de los marcadores discursivos revela marcadores de diversos tipos en cuanto a su aspecto formal o estructural. Así, podemos dividirlos, en principio, en *marcadores lingüísticos* y *no lingüísticos* (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: los *verbales* y los *prosódicos*. Los verbales son *lexicalizados*, como *bueno*, *vaya*, *a ver* o *no lexicalizados* (*paralingüísticos*), como *ahn ahn*, *¿ah?*, *¿mmh?*. Los de naturaleza *prosódica* son la *pausa* (...), *alargamiento vocálico* (*bue::no*), *entonación enfática* (*BUEno*), *cambio de ritmo* y *de altura de voz*. Los *no lingüísticos* son la *mirada*, *la risa*, *los movimientos de cabeza*, *la postura*, *la gesticulación*.

Aún cuanto a su forma, se observa que los marcadores verbales se presentan ora como *elementos simples* (*vale*, *mira*), ora como *compuestos o complejos* (*ya después*, *a ver*).

EL ASPECTO SEMÁNTICO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

La mayoría de los marcadores discursivos son vacíos de contenido semántico. En primer lugar, están los elementos prosódicos (*pausas*, *alargamientos*, *entonaciones*); en segundo, los elementos verbales no lexicalizados o paralingüísticos (*¿ah?*, *¿mmh?*); y en tercero los elementos lexicalizados (*mira*, *oiga*, *cierto*). Castillo (2000) señala que los marcadores discursivos, generalmente, se quedan vacíos de contenido semántico y de papel sintáctico, por lo que se les han considerado irrelevantes para el procesamiento del tema.

Sin embargo, a nuestro entender, se trata de elementos que, aunque vacíos de contenido semántico original, tienen, indiscutiblemente, su valor como estrategias para el hablante probar el grado de atención y participación de su interlocutor, y además para conducir la interacción. Por ello, no son elementos desde el punto de vista interactivo y por extensión, discursivamente desechables.

EL ASPECTO FUNCIONAL DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Los estudios sobre los marcadores discursivos han señalado que hay dos grandes tipos de funciones que esos marcadores pueden ejercer en el discurso:

Marcadores pragmáticos, orientados para la interacción verbal, (también conocidos como *marcadores interpersonales*, de acuerdo con Castillo (2000). Estos marcadores operan en el *nivel interdiscursivo*, a causa de que apuntan a los hablantes, es decir, son elementos que sirven para mantener la relación hablante-oyente, para enlazar pregunta con respuesta, o iniciar respuesta. Además, colaboran en mantener la conversación, y/o terminar el intercambio;

Marcadores textuales, orientados para la organización del texto. Estos marcadores operan en el *nivel textual*, pues relacionan y conectan enunciados dentro de un turno de conversación o establecen relaciones con enunciados en turnos anteriores.

Con los *marcadores pragmáticos* o *interpersonales*, monitoreamos la conversación, manifestando la intención de empezar una charla (*¡hola!*, *¿qué tal?*), cobrando la colaboración del otro (*¿comprendes?*, *¿de acuerdo?*) señalando el asentimiento en proseguir (*bueno*, *bien*).

Con los *marcadores textuales*, empezamos un tema de conversación (*bueno*, *bien*) rechazamos un tema nuevo (*esa no*), aceptamos un tema nuevo (*está bien*, *vale*), subdividimos

un tema (*inicialmente, a continuación*), encadenamos los temas (*y entonces, ahora, de ahí*), añadimos ideas al tema (*y además, y hay más, allende*).

MARCADORES DISCURSIVOS Y ENSEÑANZA DEL E/LE

Según Portolés (2001), la enseñanza del español como lengua extranjera puede ser facilitada si el profesor hace uso en sus clases de los nuevos conocimientos sobre los marcadores discursivos. Eso, ciertamente, tendría un propósito: *el mejorar la producción oral de los aprendientes, lo que, por consiguiente, mejoraría su producción escrita*. Sin embargo, para lograr este propósito, el profesor debería dejar claro que los marcadores del discurso oral, generalmente, poseen formas y funciones diferentes de los que se suele usar en el discurso escrito, a pesar de que el objetivo funcional de los marcadores en las dos modalidades de producción textual es, sin duda, el mantenimiento de la coherencia del discurso.

Los marcadores discursivos que operan en el nivel oral, diferentes de los que operan en el nivel escrito, expresan valores que se ubican mucho más dentro del nivel interaccional, puesto que no sólo dan orden a los turnos de palabra, a las unidades comunicativas (UC) o establecen entre esas unidades interaccionales una especie de relación (concatenación) de ideas, sino también aseguran el entendimiento entre los interlocutores, posibilitándoles llevar a cabo el proceso de la comunicación.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON LOS MARCADORES DISCURSIVOS EN LAS CLASES DE E/LE

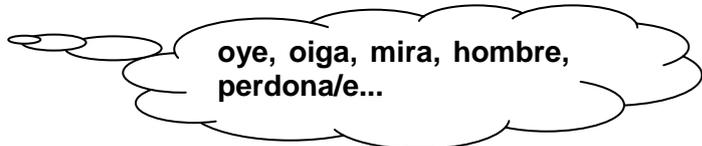
Habla con tu compañero usando las siguientes funciones. Utiliza los marcadores discursivos del balón u otros que conozca.

A. Saludar y despedirse.



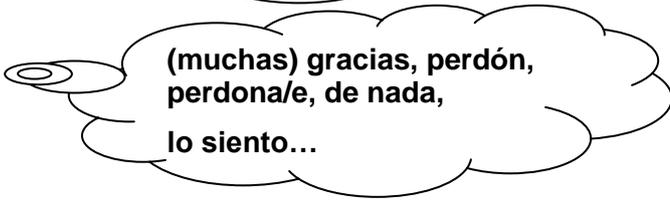
**hola, venga, adiós,
hasta luego, ¿qué tal?...**

B. Llamar la atención.



**oye, oiga, mira, hombre,
perdona/e...**

C. Dar las gracias, pedir perdón.



**(muchas) gracias, perdón,
perdona/e, de nada,
lo siento...**

D. Expresar que no se entiende.



**¿cómo?, perdón (e/a),
¿qué?...**

E. Narrar pequeños hechos.

**entonces, de ahí, bueno,
pues bien, al fin, érase una
vez, a ver, total, por fin...**

F. Expresar opiniones.

**creo que..., pienso que..
me parece... en mi
opinión...**

G. Manejarse en una tienda.

**estoy buscando... ¿qué es
esto?, oiga, por favor, vale,
perdón/a/e, ¡ah sí!...**

H. Negar y aceptar propuestas.

**!qué no!, !qué sí!, vale, de
acuerdo, pues sí, pues no...**

Sustituye los marcadores en relieve en el texto²³ a seguir por otros de mismo valor discursivo.

H1= Mujer, profesora de español para extranjeros en la Universidad, (filóloga), 23 años

H2= Mujer, filóloga, estudiante, 23 años

<H1> Mis alumnos son unos cerdos. Les he llamado "cerdos", "guarros"... porque ¿sabes lo que me han hecho?

<H2> ¿Qué?

<H1> Les he dicho: "Dejadme cantad detrás, anda, dejadme" "No, no, no; tú te pones delante" Digo: "por favor, que me da mucha vergüenza, que me va a ver todo el mundo!" Y entonces me he puesto detrás y Inés no se había dado cuenta, porque Inés también quería que sa <palabra cortada>... que yo estuviera delante, ¿no?

<H2> Sí.

<H1> Y han cogido y dicen: "No, no; tú delante" Y me han sacado y luego Inés me ha sacado otra vez y me ha dicho que empezara yo con el tono.

<H2> <risas>

<H1> Muy mal. Pero luego ha quedado muy bien la canción y... no sé de... bueno, yo que sé, ha sido... emotivo, ¿no? ahí...

<H2> Ahí...

² Muestra textual perteneciente al Proyecto FONDECYT 940856 y S-95-10 de la Universidad Austral de Chile, Valdivia.

<H1> Yo... vamos, yo les hubiese dado un beso a todos, porque es que han sido geniales.
<H2> ¿Y no... no lo habéis... no lo habéis grabado ni nada?
<H1> Joder...No...!
<H2> Que pena.
<H1> Ni me he dado cuenta. Sólo... y sólo ha... habido... buena, ha habido gente que ha hecho fotos; una alumna mía ha hecho fotos. Y yo ni siquiera me he llevado la cámara. Ni me he dado cuenta.
<H2> Bueno, en fin.
<H1> Pero grabar... eran todas canciones, y en alemán...
<H2> ¿Cuántas... ?
<H1> Preciosa.
<H2> ¿Cuántas ha habido en alemán?
<H1> En alemán, siete por lo menos.
<H2> ¡Dios mío!

CONCLUSIÓN

Creemos que en el español, como en muchas otras lenguas, los marcadores discursivos son elementos lingüísticos o no lingüísticos que estructuran el texto, lo cual debe ser considerado no sólo como una construcción verbal cognitiva, sino como una organización interaccional interpersonal. Es decir, son recursos que señalan orientación o alineamiento recíproco de los interlocutores o de éstos en relación al discurso. Como recursos verbales, esos elementos normalmente son vacíos de sentido y no colaboran con el referencial tópico del texto, sin embargo sí pueden ayudar a construir su sentido, posibilitando la comprensión del mensaje entre los interlocutores.

En cuanto a la enseñanza del E/LE, creemos que es necesario que los profesores tengan conciencia de la relevancia del estudio de los marcadores que se presentan en el español hablado y no solamente en el español escrito, por cuanto que además de enriquecer y colaborar para la descripción de la *Gramática del Español Hablado*, el estudio de esos elementos pragmáticos, por lo que se refiere principalmente a sus funciones, contribuyen significativamente para la enseñanza y aprendizaje del E/LE, una vez que el uso adecuado de esos elementos vuelve el habla de los aprendientes más espontánea, dinámica y expresivamente natural, lo que le aporta mayor fluidez y le acerca al habla del nativo, anhelo de muchos profesores y aprendientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino de português*, São Paulo, Contexto, 2000.
PORTOLÉS, José. *Los marcadores del discurso*, Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
ZORRAQUINO, María A. MARTÍN, Portolés, José. “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), III, pp. 4051-4213, 1999.
_____. DURÁN, Estrella Montolío. (Coords.). *Los Marcadores del Discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 1998.

2 - LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR CLAVE DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: RECURSOS AUDITIVOS Y VISUALES

Beatriz Rodríguez López
Facultad de Filología (UNED)

Las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempo inmemorial. Los seres humanos disfrutaban con la música y cantaban en diversas circunstancias a lo largo de su vida (Guigliemino, 1986): en el colegio, en casa, en la ducha, en el coro, en el templo, en el coche... Casi todos recordamos unas canciones determinadas y las asociamos con una época feliz o determinadas circunstancias de nuestra vida.

Utilizar las canciones en el aula de lengua extranjera es, por tanto, una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen. No se requiere un equipamiento caro ni sofisticado y se pueden explotar canciones de todo tipo para diversos tipos de alumnos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hay una gran cantidad de trabajos sobre cómo explotar las canciones para enseñar y aprender lenguas extranjeras (Adamoski, 1997; Varela, 2003), pero no tantos trabajos empíricos que demuestren su utilidad.

Primeramente hay que abordar el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión oral. Como señala Cullen (1999), cuando un estudiante escucha una canción se producen dos procesos de descodificación: por un lado el que transforma los sonidos en palabras que forman frases con sentido, y por otro el que lleva a comprender el sentido metafórico o real de la canción.

Igualmente, hay que tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos y el tipo de inteligencia que tienen. Hay muchos alumnos que necesitan estímulos visuales para aprender, pero otros que necesitan estímulos de otro tipo, sean estos táctiles, cinéticos o auditivos. A este último tipo de alumnos les beneficia especialmente el aprendizaje mediante canciones.

Las personas cuyo estilo de aprendizaje sea principalmente auditivo aprenden mejor mediante la audición de textos, conversación en clase y especialmente mediante canciones.

Asimismo, la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples (1983, 1993, 2004) distingue entre varios tipos de inteligencias: la visual o espacial, la verbal o lingüística, la lógico-matemática, la cinética, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. 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). Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones en el aula. De igual modo, para no excluir a ningún alumno del beneficio de este material didáctico, también se pueden proponer actividades rítmicas, juegos con canciones que impliquen la participación de los alumnos cinéticos. En cuanto a los alumnos poseedores de una gran

inteligencia lógico-matemática, se pueden plantear actividades de resolución de problemas como predicción de rimas, detección de fallos, etc. que resultan motivadoras para ellos.

Otra sólida teoría en la que se fundamenta el uso de las canciones en el aula de idiomas es la Hipótesis del filtro afectivo de Steven Krashen (1983). Según este autor, la actitud positiva del estudiante de lenguas extranjeras es fundamental y necesaria para el aprendizaje efectivo de las mismas. Los profesores tienen que procurar a sus alumnos una atmósfera agradable y positiva en el que se sientan cómodos y motivados. En este contexto ideal de aprendizaje, las canciones tienen un papel muy importante para profesores y alumnos, ya que, como señalan Saricoban y Metin (2000) y Varela (2003), desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales. Esta última autora señala que las canciones se pueden usar para:

- enseñar vocabulario - practicar pronunciación - remediar errores frecuentes
- estimular el debate en clase - enseñar cultura y civilización
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña
- fomentar la creatividad - desarrollar la comprensión oral y lectora
- desarrollar la expresión oral y la escrita - repasar aspectos morfosintácticos
- motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
- desarrollar el sentido rítmico y musical

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS CANCIONES EN CLASE

Además de los aspectos reseñados en el epígrafe anterior, es de destacar el efecto que las canciones provocan en los alumnos, si bien es cierto que cada alumno tendrá una reacción diferente ante una canción determinada, ya que a cada uno le evocarán recuerdos o ideas diversas. Otra ventaja es que las canciones ayudan a relajar el ambiente de la clase mediante la música y también por romper la monotonía general del ritmo de las unidades de los libros.

Las canciones son más fáciles de recordar que los textos escritos. Es difícil que un alumno se aprenda el diálogo de memoria, pero seguro que sin pedírselo está tarareando todo el día el estribillo de la canción de moda que utilizan en un anuncio televisivo. El relevante papel cognitivo que la automatización de las canciones produce en el aprendizaje de una lengua extranjera lo demostraron en su trabajo Gatbonton y Segalowitz (1998:473). Gracias a las canciones se pueden practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, por tanto en un contexto comunicativo y natural.

Tampoco hay que menospreciar el papel que tienen las letras de las canciones como desencadenantes de debates sobre cuestiones polémicas en la clase y como reflejo social y lingüístico de las variedades del español y los países en los que se habla.

Se han señalado numerosas ventajas derivadas de la utilización de las canciones en la clase, pero hay que tener en cuenta también las posibles desventajas.

Equipamiento

Aunque el equipamiento necesario para que los alumnos escuchen canciones es simple y barato, pueden surgir algunos problemas. Algunos profesores afortunados cuentan con un buen equipo de sonido en clase, que les permite poner todo tipo de canciones, tanto en discos compactos como en casetes. Sin embargo, algunos centros cuentan solo con equipos obsoletos que solo admiten casetes, por lo que el docente tendrá que realizar un trabajo extraordinario de conversión de las canciones de los discos compactos a las casetes. También puede suceder el caso contrario, que sería el de tener una canción antigua en un casete y no contar ya con un reproductor de casetes. Pasar la casete a un CD requiere un conocimiento más técnico que se necesitaba en el caso contrario, por lo que no todo el mundo puede hacerlo. Naturalmente, también hay muchos docentes que están familiarizados con las tecnologías de la comunicación y la información y acostumbran a grabar sus canciones favoritas en formatos MP3, y se sirven de los reproductores de este formato de compresión musical para escucharlas y reproducirlas en un ordenador. Igualmente, el aula dotada con uno o varios ordenadores con tarjeta de sonido y altavoces, puede hacer las veces de reproductor de CDs musicales.

Naturalmente, la clase ideal contaría con varios ordenadores en los que reproducir discos compactos o DVD, poder hacer actividades de montaje que puedan incorporar la voz de los alumnos, pero hay que ser realistas y aceptar lo que haya en cada centro. También hay que ser conscientes de que hay docentes que no cuentan con ningún sistema de reproducción de sonido en clase y tienen que compartir un único radio-casete con sus compañeros, que además tendrán que transportar de clase en clase, junto con los discos, y demás materiales necesarios.

Otro posible problema que surge a veces a la hora de utilizar las canciones en el aula es el de la situación de la fuente de sonido y el aislamiento acústico del aula. Si la disposición física de las mesas no se puede cambiar, nos encontramos ante el problema de que los alumnos sentados en las filas delanteras podrán escuchar mucho mejor que los que se encuentren en las de atrás, con el consiguiente deterioro en la comprensión oral. Por otra parte, si subimos mucho el volumen para solucionar este problema, se distorsiona el sonido, y los compañeros que estén estudiando otras asignaturas en las clases contiguas se quejarán porque la música les molesta si las pareces no están bien insonorizadas.

Selección de canciones

Otro problema que puede surgir en la utilización de las canciones está relacionado con la selección de las mismas. Será el docente el que se encargue de elegir una determinada canción o fragmento de acuerdo con las necesidades didácticas, con el tiempo disponible y en vista al tipo de actividades que piense llevar a cabo con sus alumnos. Sin embargo, todo el componente motivador que puede suponer una canción para un alumno, puede potencialmente representar lo contrario para otro al que no le gusta un determinado tipo de música, intérprete o grupo. Es, por tanto, otra labor fundamental del docente, mantener un buen clima socio relacional en el aula y fomentar entre sus alumnos el respeto y la tolerancia ante los gustos de los demás, y procurar que todos tengan en algún momento la oportunidad de disfrutar de su música favorita. Para conocer previamente los gustos musicales

de los alumnos y así prever el éxito de las posibles canciones que se van a utilizar en clase ese año, se pueden realizar actividades de práctica de estructuras como “me gusta”, o la forma de expresar agrado o desagrado, en forma de cuestionario, como por ejemplo:

Señala con una cruz la opción correcta:					
La música ...	me encanta	me gusta	me da igual	no me gusta	
nada					
clásica		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tradicional	<input type="checkbox"/>				
pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
disco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Materiales y recursos

Antes de trabajar con canciones se necesita invertir una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en la preparación de las letras y los ejercicios previos, de explotación y de evaluación. Si utilizamos un CD de música, contamos con la ventaja de que normalmente incluyen la letra escrita en la carátula pero si no, escuchar la canción varias veces para sacar la letra resulta una tarea larga, y complicada, especialmente si el profesor no es un hablante nativo. En cualquier caso, actualmente y gracias a Internet, se pueden obtener la mayor parte de las letras de las canciones más conocidas en español (www.karaokekanta.com; www.lyrics.com, etc.). Igualmente, se puede bajar y grabar la música desde la red (www.mp3.com), aunque hoy en día se tiende a cobrar una pequeña cantidad por permitir esta práctica que atenta contra los derechos de discográficas y cantantes. También en las páginas virtuales del Instituto Cervantes (www.cervantesvirtual.es) los profesores pueden encontrar algunas fichas de explotación de canciones muy interesantes. En muchos libros de texto como Clave de Sol (Caso y otros, 2005), Uno, dos, tres, ya (Palomino, 2005) o Fiesta (Muñoz y López, 2004) sí se encuentran abundantes canciones para trabajar con los alumnos.

El texto de algunas canciones conocidas puede resultar muy pobre o incomprensible (*La Bamba*, *Aserejé*). También hay algunas canciones cuyas letras contienen incorrecciones gramaticales, lenguaje soez o prácticas socialmente poco correctas. En cualquier caso, estos “fallos” de las canciones representan la sociedad actual, tal cual es, por lo que tienen un valor de representación de lenguaje real en un contexto auténtico y moderno.

LAS CANCIONES EN LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto, a pesar de ser un material impreso, deben proporcionar al alumno la oportunidad de entrenar todas las destrezas lingüísticas por igual. Desgraciadamente, muchos hacen mucho más hincapié en las destrezas escritas que las orales. Consideramos que la exposición a la lengua oral es muy importante tanto para desarrollar la comprensión oral como la expresión. Esta lengua debe ser variada, tanto en tipos de voces, como en acentos, edades y tipos de documentos sonoros que reflejen la variedad de situaciones en la vida.

No sólo se deberá proporcionar ejemplos de interacción oral reproduciendo los diálogos, sino producción oral como por ejemplo noticias de medios de

comunicación, anuncios, o canciones. Por motivos económicos, fácilmente comprensibles, algunos métodos carecen de canciones, pero aquellos que cuentan con varias para su utilización en clase, simplifican en gran medida la labor docente.

Las canciones son muy motivadoras para los alumnos de todas las edades, pero resultan casi imprescindibles para los aprendices más jóvenes, ya que es una de las formas más habituales que ellos tienen de aprender su lengua materna y por consiguiente disfrutan de la misma forma cuando se emplean en la lengua extranjera. Los beneficios de la memorización de canciones a corto, medio y largo plazo son muy valiosos para adquirir el vocabulario y las estructuras necesarias para hablar la lengua. Igualmente, el disfrute que el uso lúdico de canciones produce en los alumnos es consecuencia directa de un mayor y mejor aprendizaje del idioma extranjero y una predisposición futura para continuar dicho en el futuro.

En los libros de texto se pueden encontrar tres tipos de canciones (Rodríguez y Varela, 2005):

- Las “hechas a medida”. - Las tradicionales y populares. - Las modernas.

Llamamos “hechas a medida” a las primeras, ya que como la ropa, se pensaron y realizaron a medida del nivel y las necesidades de aprendizaje de un determinado grupo de alumnos. Son las que se inventan para reforzar una unidad de un libro de texto y no se escuchan nunca fuera de las aulas.

Las populares y tradicionales son las que se conocen en todo el mundo de habla hispana y se han transmitido a lo largo de los años. Ejemplos de estas canciones son los villancicos, las de cumpleaños, o populares como *El cocherito Leré*, *Al pasar la barca*, *El Patio de mi casa*, etc.

Por otra parte, también tenemos que aprovecharnos de los gustos de los alumnos y de la difusión de las canciones pop actuales. Naturalmente la mayor difusión discográfica mundial se produce en inglés, pero hay actualmente muchos cantantes que venden millones de copias en todo el mundo y cantan en español. Además del tradicional Julio Iglesias, tenemos a su hijo Enrique, a Shakira, Ricky Martín, Alejandro Sanz, Gloria Stefan, Christina Aguilera, Jennifer López, Chayanne, David Bisbal, etc. Si recordamos las penúltimas elecciones presidenciales de Estados Unidos en la era Clinton, podíamos ver cómo todos cantaban y bailaban la famosa *Macarena* de Los del Río.

En cualquier caso, cualquiera que sea el material que desee utilizar en la clase, seguro que resulta de gran ayuda para los alumnos en su proceso de aprendizaje del idioma, y a la vez muy motivador, con lo que la tarea docente se hace también más agradable.

ACTIVIDADES

Como ya hemos mencionado anteriormente, mediante la utilización de canciones en la clase de español los alumnos pueden adquirir y reforzar:

- Vocabulario - memoria - creatividad - comprensión lectora
- expresión escrita - comprensión verbal - expresión oral - pronunciación
- gramática - conocimiento de la cultura de los países hispano parlantes

- sentido musical - coordinación motora - expresión artística

En el libro *Las canciones en la clase* (Rodríguez y Varela, 2007), se presentan diversas actividades para realizar en la clase de ELE con diversos tipos de alumnos. Algunas de estas actividades a modo de ejemplo se pueden consultar en el anexo .

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMOWSKI, E.: *The ESL songbook*, Don Mills: Oxford University Press, 1997.
- CASO, M., RODRIGUEZ, B., y VALENCIA, L. *Clave de Sol 1*. Madrid: enCLAVE-ELE, 2005.
- CULLEN, B. «Song Dictation». *The Internet TESL Journal* (en línea), <http://itslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>, 1999.
- DAKIN, J. *Songs and Games*. Essex: Longman. 1995.
- BONTON E. y SEGALOWITZ, N. «Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework», *TESOL Quarterly*, 22, 1988, 473-492,.
- GARDNER, H. *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press. 2004.
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books. 1993.
- GARDNER, H.. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Basic Books Paperback, 1985. Tenth Anniversary Edition with new introduction, New York: Basic Books, 1993.
- GUIGLIEMINO, L.: «The affective edge: Using songs and music in ESL instruction», en *Adult Literacy and Basic Education*, 1986, 10, 19-26.
- KRASHEN, S.: *Principles and practices in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press, 1983.
- RODRIGUEZ, B. y VARELA, R. *Las canciones en la clase*. Madrid: enCLAVE-ELE. (en prensa)
- SARICOBAN, A. y METIN, E. : «Songs, Verse and Games for Teaching Grammar», *The Internet TESL Journal* (en línea), < <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>. 2000.
- VARELA, R.: «Songs, rhymes and games», en *All about Teaching English*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. 2003.

ANEXO

ACTIVIDAD: El semáforo.

NIVEL DE LENGUA: medio; medio-alto; alto.

EDAD: mayores de 12 años.

DURACIÓN: 15-30 minutos

MATERIALES Y RECURSOS:

Los alumnos: rotuladores fluorescentes rojo, amarillo y verde.

El profesor: canción en CD o casete. Fotocopias de la letras.

TÉCNICAS / DESTREZAS QUE SE PRACTICAN:

- Comprensión oral.
- Comprensión lectora.
- Expresión escrita.
- Aprendizaje por descubrimiento.
- Trabajo individual
- Trabajo en grupo.
- Autoaprendizaje
- Auto- corrección.

PROCEDIMIENTO

- Ponga una canción al menos dos veces para que los alumnos escuchen con atención.
- Reparta fotocopias con la letra para que puedan leer y comprobar lo que habían comprendido.
- Póngala de nuevo..
- Diga a los alumnos que señalen con un rotulador verde fluorescente las palabras que conozcan ya, y las que no conozcan con uno rojo. Las que no conozcan pero creen que pueden deducir del contexto tendrán que marcarlas con otro rotulador amarillo. Así, a simple vista, cada uno verá qué porcentaje de texto comprende o no.
- Los alumnos se sentarán después en grupos de 4 ó 5 personas y pondrán en común sus palabras rojas y amarillas, intentando “descubrir” entre todos, el mayor número de palabras.
- Con sus hallazgos harán un glosario por grupo.
- Posteriormente, con la ayuda de un diccionario, comprobarán si sus traducciones eran correctas o no.
- El profesor pondrá en común las listas de vocabulario de los diferentes grupos para ver cuáles eran las palabras o expresiones más desconocidas para los alumnos. Las escribirá en la pizarra y dará más explicaciones para que los alumnos las fijen más firmemente en su memoria.
- Finalmente pondrá de nuevo la canción.

ACTIVIDAD: Campos semánticos.

NIVEL DE LENGUA: medio; medio-alto; alto.

EDAD: mayores de 12 años.

DURACIÓN: 15-30 minutos

MATERIALES Y RECURSOS:

Los alumnos: lápiz y papel

El profesor: canción en CD o casete, pizarra, tiza.

TÉCNICAS / DESTREZAS QUE SE PRACTICAN:

- *Comprensión oral.*
- *Comprensión lectora.*
- *Expresión escrita.*
- *Expresión oral.*
- *Creatividad.*
- *Trabajo individual*
- *Trabajo en grupo.*
- *Autoaprendizaje*
- *Auto- corrección.*

PROCEDIMIENTO

- *Dé el título de una canción. Escríbalo en la pizarra.*
- *Trabaje con la técnica de tormenta de ideas: Pida a los alumnos que digan todas las palabras o expresiones que se les ocurran relacionadas con el título.*
- *A partir de las primeras palabras tendrán que encontrar otras más. Por ejemplo: Título. Por el amor de una mujer. Palabras: celos, felicidad, matrimonio, Futuro, etc. De cada palabra otras más: celos: traición, sufrimiento, dolor, amante, etc.*
- *El profesor irá escribiendo en la pizarra un cuadro con las primeras palabras y las que han evocado cada una de estas.*
- *Los alumnos las copiarán en su cuaderno.*
- *El profesor pondrá la canción y los alumnos deberán señalar las que escuchen y estuvieran contenidas en el texto de la canción.*
- *Después intentarán añadir a la lista alguna más que escuchen.*
- *El profesor pedirá un voluntario para salir a la pizarra y poner en común las nuevas palabras encontradas por los alumnos de la clase, que las irán diciendo a su compañe por turnos, según levanten la mano.*

ACTIVIDAD: *Materiales reales*

NIVEL DE LENGUA: *elemental-medio-alto*

EDAD: *3-12 años.*

DURACIÓN: *5-10 minutos*

MATERIALES Y RECURSOS:

El profesor: canción en CD o casete. Objetos reales o símiles (frutas, muñecos de animalitos, fotocopia de la letra (para alumnos mayores).

TÉCNICAS / DESTREZAS QUE SE PRACTICAN:

- *Comprensión ora*
- *Psicomotricidad.*
- *Expresión oral*
- *Trabajo individual*
- *Trabajo en grupo.*
- *Método Respuesta Física Total*

PROCEDIMIENTO

- *Muestre los objetos reales (o realistas) que ha traído uno a uno y repita su nombre varias veces.*
- *Pregúnteles después a ellos cómo se dice cada objeto.*
- *Ponga la canción dos veces al menos levantando el objeto adecuado cada vez que se escuche la palabra correspondiente.*
- *Coloque ahora los objetos en diferentes puntos de la clase, bien visibles para todos los alumnos.*
- *Ponga la canción de nuevo.*
- *Diga a los alumnos que esta vez señalen ellos con el dedo al objeto cuando escuchen su nombre.*
- *Cuando hayan aprendido los nombres de los objetos pueden jugar en grupos a la caza de objetos: cuando escuchen el nombre del objeto, el líder de cada grupo tiene que salir corriendo e intentar “cazar” ese objeto. El grupo que haya conseguido hacerse con más objetos, será el ganador.*
- *Si los niños tienen 10 años ó más puede darles posteriormente una fotocopia con la letra de la canción para la que vean su forma escrita.*

Sugerencia para niños pequeños: Al corro de la patata: (presentar: patata, limón, ensalada)

3 - ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Esp. Célia Rosa Taques /

Esc. Mun. de Ed. Básica Maria Tomich Monteiro da Silva (Cuiabá/MT)

INTRODUÇÃO

O ensino de Espanhol no Brasil se fortaleceu com a sanção da Lei Federal de nº 11.161 (05/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio, em horário regular e de matrícula facultativa para o aluno (art.1º). A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Tal decisão estabelece uma nova relação do Brasil com os países de língua espanhola, em especial com aqueles membros do Tratado do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, além da Venezuela, em processo de adesão).

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) tem demonstrado preocupação com a implantação do ensino de Espanhol de qualidade. A Seduc promove cursos de formação continuada para professores de Língua Espanhola com a parceria da Embaixada da Espanha e a Associação Mato-grossense de Professores de Língua Espanhola (Ample) através do Centro de Formação de Língua Espanhola de Cuiabá instalado no prédio do Conselho Estadual de Educação (CEE). Os professores também podem contar com um Centro de Recursos e o apoio de um assessor especialista disponibilizado pela Embaixada da Espanha.

Logo que o Espanhol como Língua Estrangeira Moderna, foi inserido nas escolas, a escassez de materiais didáticos era muito grande. Essa carência somada com a falta de experiência causava angústia nos professores porque tudo era muito novo. A situação era bem diferente daquela vivida pelos professores de inglês que já dispunham de todo tipo de material para todas as idades. Diante desta falta de oferta nós, os professores de espanhol, propusemos a elaborar diversas atividades para nossos alunos.

Hoje existe, além dos livros didáticos, muitos sites para consultas de propostas de atividades, inúmeros trabalhos, pesquisas etc.

Porém, nas escolas públicas, as dificuldades apresentadas ainda persistem por falta de recursos financeiros, até mesmo para as fotocópias que muitas vezes são custeadas pelos próprios professores. As escolas públicas não têm acesso aos livros didáticos publicados porque a família do educando não tem condições de adquiri-los. Por isso, as editoras não se interessam em divulgá-los. Logo, o professor fica em uma situação difícil.

Considerando que o professor de língua estrangeira tem várias turmas de diferentes idades e etapas cognitivas, o tempo dispendido para preparação é muito maior se comparado ao tempo do professor referência da turma. Esse lida com apenas uma turma, ao passo que aquele lida com várias turmas (em média oito turmas) de níveis diferentes.

Esses fatores contribuem para o aumento da angústia do professor porque comprometem o sucesso do ensino-aprendizagem.

Diante disso, interessei-me em ofertar esta oficina para tentar minimizar essa ansiedade, criando um espaço-tempo de discussão dessas questões de troca de experiências realizadas em sala.

Quero também compartilhar endereços de sites de atividades que utilizo para aproveitar nas salas de aula. Esses endereços são resultados de minhas pesquisas no Google durante os três anos de experiência de ensino do espanhol para crianças de 4 a 12 anos.

OBJETIVO GERAL:

Trocar experiências desenvolvidas em aulas de Espanhol como língua estrangeira e discutir sobre as dificuldades encontradas na elaboração de materiais didáticos e, desta maneira, proporcionar a construção de um grupo de relacionamento onde cada qual contribuirá com suas idéias, fortalecendo, assim, um grupo com interesses comuns.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Elaborar materiais a partir de outros materiais que estão a nossa volta, como por exemplo: balões, embalagens, revistas, jornais, roupas usadas, jogos, brincadeiras (dominó, jogo de memória, trilhas) etc.

Mostrar como usufruir de outras tecnologias como a Internet, no preparo destes materiais e atividades para casa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há uma grande preocupação com a política lingüística que exige uma reflexão sobre como trabalhá-la com qualidade, o lugar que deve ocupar no processo educativo, a influência do espanhol na nossa língua, o momento em que as duas se encontram, entre outras questões.

Estamos vivendo na era da globalização, o nosso alunado, mesmo “pequeno”, não pode estar de fora desse contexto econômico, e a intenção de colocá-lo em contato com uma nova língua, deve ser feito logo que ele entrar na escola, mesmo que seja somente a oralidade: alguns vocabulários utilizados no dia-a-dia da criança e ampliando-os, segundo a faixa etária da mesma.

Estudos sobre aquisição de 2ª língua mostram que familiarizar o aluno desde cedo com a língua alvo contribui para maior aderência à língua na sua vida escolar.

A interdisciplinaridade é outro assunto relevante e prejudicado pela pequena carga horária ofertada por semana. A proposta da interdisciplinaridade está presente na nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96). Assim, o ensino da língua estrangeira (LE) não pode fugir a essa perspectiva de educação, mesmo não atingindo plenamente os objetivos propostos, sendo implementados de maneira lenta e gradual nos currículos escolares.

Os PCNs têm o intuito de servir de apoio às propostas e ao desenvolvimento PPP (Projeto Político Pedagógico), à reflexão sobre a prática docente, ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos que pudessem contribuir para a formação e atualização dos professores. Vale ressaltar que os parâmetros curriculares determinam a inclusão de uma LE a partir da 5ª série do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, enquanto que esse ensino era apenas recomendado na grade curricular até fins de 1996, segundo a Lei Federal 5692/71. Além de ser apenas recomendado, privilegiava,

por influência americana, o idioma inglês. Mas, é com a aprovação da Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 26, parágrafo 5º, que obriga pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

A maioria das propostas de ensino de línguas no Brasil reflete o interesse pelo ensino da leitura. Considerando que as condições das salas de aula, podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativa (fala, escrita, leitura e auditiva) em diferentes etapas cognitivas, a escola não está preparada para um ensino de língua estrangeira de sucesso. Enquanto uma criança de 4 anos de idade está na fase dos “porquês”, despertando para o outro e para o mundo; outra de 7, está começando o período de alfabetização em sua língua materna. Acredita-se que a compreensão auditiva e a produção oral devem ser mais trabalhadas porque é nesta fase que a criança está mais propensa a absorver dados novos.

O ensino de uma LE nas séries iniciais necessita de uma abordagem adequada, com metodologia que possa favorecer os conhecimentos básicos da LE, nada mais lógico que um profissional capacitado que além de dominar o ensino da LE também tenha o conhecimento básico das concepções do processo de ensino e aprendizagem, as fases de desenvolvimento infantil, além de promover situações inovadoras que ajudarão com a motivação a respeito da LE.

A criança, aos 4 e 6 anos de idade, já é um falante fluente de sua língua materna. Sabe-se que a linguagem é uma atividade humana, histórica e social. Acontece nas práticas sociais dos diferentes grupos e momentos de uma sociedade.

A linguagem é fundamental na vida do homem porque através dela é possível atribuir significados ao mundo e comunicar estes sentidos a homens de outras épocas e de outros lugares. Aprender a língua não significa apenas aprender palavras, ou como elas devem ser organizadas, mas compreender em que contexto elas estão inseridas. A linguagem permite comunicar idéias, pensamentos, todas as suas ações e as ações dos outros. Pois o conhecimento sobre o funcionamento da língua é quase intuitivo.

Aprendizagem de segunda língua estabelece novas relações à medida que for apresentada ao aluno, constrói a especificidade da área e a sua contextualização da realidade do mesmo. O processo de aprendizagem da segunda língua é interpretado diferentemente, segundo a teoria de que se lance mão, a teoria ambientalista ou interacionista.

A teoria ambientalista focaliza o código lingüístico ou a natureza formal da linguagem, seja para revelar os processos cognitivos da aquisição ou os universais lingüísticos.

A teoria interacionista explora a natureza social da linguagem, isto é, o conhecimento lingüístico aliado a funções sociais. Essa teoria está vinculada a Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1979), “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui os aspectos característicos da psicologia humana”. É na apropriação de habilidades e conhecimento que são estruturadas as funções psicológicas humanas que levam a aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento, Vygotsky destaca três níveis. No primeiro nível, os objetos são associados com base na simples proximidade espacial ou por algum traço que lhe chama atenção sem estabelecer possíveis conexões entre eles. Num segundo nível, os objetos são associados na mente da criança, de acordo com as relações que de fato existem entre eles. No terceiro nível, os conceitos espontâneos vão do concreto para o abstrato, enquanto o caminho dos conceitos científicos é do abstrato para o concreto, ou seja, os conceitos

espontâneos começam com o contato direto com o objeto, enquanto os conceitos científicos começam com uma relação com o objeto que é mediatizada pela linguagem (abstrata).

O ensino da língua espanhola pode ser organizado partir dos níveis de desenvolvimento citados por Vygotsky: o primeiro nível seria na etapa inicial de 5 e 6 anos, o segundo nível de 7 e 8 anos e assim sucessivamente.

Vygotsky (1984) parte do princípio de que os estudiosos separam o estudo da origem e desenvolvimento da fala, do estudo da origem do pensamento prático na criança. Em outras palavras, o estudo do uso dos instrumentos tem sido isolado do uso dos signos. Vygotsky propõe, ao contrário, que fala e pensamento prático devem ser estudados sob um mesmo prisma e atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do pensamento. Assim é que, entre a criança e ação com o mundo, existe a mediação voltada a praticidade do cotidiano, inclusive diante de signos lingüísticos estrangeiros.

Na aprendizagem de espanhol por brasileiros é freqüente a transferência das características fonéticas da Língua Materna no início da aprendizagem. Em alguns casos este fenômeno é superado e obtém-se uma realização próxima à da língua alvo.

METODOLOGIA

O eixo da metodologia aplicada na oficina será a participação total dos presentes na elaboração de materiais e apresentação dos mesmos: lúdicos, leitura, escrita, fala e auditiva conforme a faixa etária dos alunos ali representados pelos participantes.

Levarei para a oficina 4 sugestões de atividades direcionadas a crianças de 7 a 10 anos.

Essas e outras atividades já realizadas por nós e nossos colegas ficam mais interessantes quando ampliamos, implementamos, modificamos, enriquecemos. Segundo Libâneo (1994), “Não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e de desenvolvimento mental dos alunos”.

Atividade 1: Los colores

Materiais: Balões coloridos (azul, branco, vermelho, amarelo, rosa, laranja, verde, preto).

Duração: 25 minutos.

Objetivo: Apresentar a cores em espanhol.

Motivação: Distribuir os balões para que possam enchê-los. Solicitar aos alunos que apresentem suas cores e as cores dos balões dos colegas. Ex.: Yo soy el globo azul, él es el globo verde, ella es el globo negro... Sentados em círculos, o professor escolhe um aluno para começar a brincadeira. Este dirá, por exemplo: “el globo naranja” e todos que possuírem o balão laranja levantarão e sentarão na cadeira que encontrar livre, inclusive o aluno que começou. Aquele que ficou de pé continua a brincadeira.

Aproveitando a atividade, cada aluno dirá a cor que mais gosta. Ex. “Me gusta el color azul...”.

Tarefa: Distribuir atividades para colorir em casa.

Atividade 2: Prendas de Vestir

Materiais: Roupas usadas, revistas velhas, microsystem, cd.

Duração: 45 minutos

Objetivo: Apresentar os nomes das roupas em espanhol.

Motivação: Na aula anterior, pedir para que os alunos tragam revistas velhas e roupas diferentes do uniforme. Perguntar a eles se existe tipos de roupas a serem usados em determinados lugares ou podemos usar qualquer uma para todos os lugares. Que tipos de roupas usam no inverno, e no verão. Explorar o máximo sobre roupas.

Chamar alguns alunos à frente e ajudá-lo a descreverem as roupas que estão usando, inclusive as cores. Em duplas, cada um descreverá a roupa do outro.

Procurar nas revistas figuras e pessoas e, oralmente, descrevê-las. Expor dez figuras no quadro e enumerá-las. Em seguida, dividir a turma em dois grupos. Um representante de cada grupo terá que identificar a figura descrita pelo professor ou pelo aluno do outro grupo, conforme a série que está trabalhando.

Para terminar, promover um desfile de modas que será apresentado pelos alunos que prontificarem.

Atividade 3: Contar un cuento

Materiais: Cópias de tiras e fantoches.

Duração: 50 minutos.

Objetivo: Desenvolver a oralidades através de contos e teatro de fantoches.

Motivação: Distribuir tiras diferentes para os alunos contarem a historia. Depois, deixá-los escolher os fantoches e sugerir que criam uma história com os fantoches.

Atividade 4: A comprar

Materiais: Embalagens de produtos que a família usam diariamente (alimento, limpeza).

Duração: 50 minutos.

Objetivo: Conhecer os nomes dos produtos em espanhol. Pedir e pagar pelo produto. Agradecer e dar o troco.

Motivação: Na aula anterior, pedir aos alunos que tragam embalagens vazias de produtos que a família usam diariamente e desenhar as notas ou moedas que serão utilizadas na próxima aula. Cada aluno vai verificar nas embalagens os nomes e a descrição, em espanhol, que algumas delas trazem. Montar um mini mercado: os produtos nas prateleiras improvisadas, dois ou três caixas, conforme o tamanho da turma, dois ou três vendedores e demais, compradores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anuario Brasileño de estudios hispánicos, nº 1, 1990. Madrid – Ministerio de Educación y Ciencia de España.

BAGNO, Marcos, [org] Lingüística da Norma, Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.

LYONS, John. Linguagem e Lingüística. Ed. LTC, 1987.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira –
Brasília: MEC/SEF, 1998.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

4 - DIVIÉRTETE APRENDIENDO: IDEAS CREATIVAS PARA LA CLASE DE ELE

Danielle Baretta

Escola Preparatória de Cadetes do Exército (Campinas/SP)

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos de los profesores es tornar su clase atractiva y placentera y despertar el interés de los alumnos. Los juegos presentan elementos que desarrollan esas características, pues al proponer metas permiten que el alumno críe soluciones y estrategias y se involucre en la actividad.

Desde la Antigüedad muchos estudiosos como Platón, Rodari, Aristóteles, Comenio, Rousseau y, más recientemente, Freinet, Vigotsky y Piaget enfatizan la importancia de lo lúdico en el aprendizaje. En la práctica, con todo, la educación y lo lúdico ocupan espacios distintos y bastante definidos.

En el contexto escolar todavía prevalecen las metodologías tradicionales, en las cuales el profesor es considerado el poseedor de todo el saber y los alumnos meros receptores de ese conocimiento. Dichos papeles están tan arraigados en nuestra cultura que cuando el profesor intenta proponer algo nuevo, los alumnos, muchas veces, asumen una posición contraria. Así, es común oír frases como: “¿A qué horas empezaremos a estudiar?”, “¡Eso es una pérdida de tiempo!”, “¿Cuándo vamos a hacer ejercicios?”, “¡Ese profesor sólo quiere jugar!”. Sumado a eso, hay la interferencia de los padres que, acostumbrados a una enseñanza centrada en la figura del profesor y basada en la memorización de contenidos, esperan que sus hijos sean sometidos a ese proceso y exigen que los cuadernos y libros escolares estén siempre llenos de ejercicios, que demuestran el trabajo constante de los alumnos y, consecuentemente, la productividad de la clase.

El objetivo del taller es, por lo tanto, discutir el uso del juego en clase, destacando su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje y presentar los materiales y procedimientos de algunos juegos para practicar el vocabulario en las clases de ELE que forman parte del CD-ROM *Jugando con las palabras: juegos para practicar el vocabulario en las clases de ELE*. Con eso, se busca proporcionar al docente una reflexión sobre la ludicidad asociada al desarrollo del aprendizaje, mostrando que lo lúdico estimula la creatividad, la autonomía y la construcción del conocimiento, favorece las relaciones interpersonales y propicia la participación activa del alumno.

LOS JUEGOS EN LAS CLASES DE ELE

Aunque muchos consideren los juegos “cosa de niños”, lo lúdico acompaña el ser humano a lo largo de toda su vida adulta. De esa manera, no hay límite de edad para que se utilice el juego como recurso pedagógico. Ellos son una forma de dinamizar la clase y atraer la atención del alumno para el aprendizaje. Por lo tanto, pueden usarse en todos los niveles de enseñanza y para todas las edades. Para ello, lo necesario es adecuar la actividad a la etapa de desarrollo del aprendiz, de modo que él pueda sentirse motivado por el desafío y con condiciones cognitivas de superarlo.

Los juegos son importantes recursos para convertir el proceso enseñanza-aprendizaje en un momento más agradable y participativo, pero para ello deben estar de acuerdo con la práctica pedagógica del profesor e incluidos dentro del plan de clase de manera a proporcionar una mayor interacción entre los contenidos y el aprendizaje. Es importante señalar que su uso aleatorio o excesivo puede tornarlos improductivos. Eso quiere decir que no basta el profesor tener acceso a los más variados materiales disponibles en el mercado editorial si su utilización no está basada en un planeamiento que considere los diversos aspectos del proceso educativo.

Para que el juego sea productivo bajo el punto de vista pedagógico, es necesario tener muy claro los objetivos a alcanzarse e insertarlos en el momento adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, al introducir un juego en clase, se debe confrontar los objetivos pretendidos con las características y necesidades de los alumnos y con los recursos disponibles y analizar qué tipo de actividad será la más provechosa para el grupo en aquel momento.

De ese modo, la selección y la aplicación de juegos en el contexto escolar implica, por parte del profesor, en un trabajo de reflexión y análisis que debe ser programado y coherente y no simplemente como forma de ocupar el tiempo o como improvisación cuando la clase ha cambiado de rumbo y no se sabe qué hacer. Los juegos ofrecen innumerables opciones de utilización y pueden usarse en distintos momentos de la clase: para introducir un asunto, para fijar y practicar los contenidos después de una explicación o para hacer una revisión. En verdad, el juego no tiene porque ser algo para aprovechar los últimos minutos en aula y puede, incluso, ser el punto central de la clase.

Los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión. Ellos viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros.

Además, su uso en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y fracasos y entenderlos como parte del proceso. En las actividades tradicionales en que se marca claramente el lugar y el papel del profesor y de los alumnos, la inseguridad y el miedo al error inhiben la participación en clase. Sin embargo, cuando se realizan actividades lúdicas, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la que el alumno adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma.

En la enseñanza de una lengua extranjera los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas. Esas actividades auxilian en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, puesto que provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del alumno usar efectivamente la lengua estudiada. Aunque el juego que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el que se les obliga los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interactuar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas.

El juego es una situación real de comunicación en que los alumnos, sin percibir, ponen en práctica sus habilidades comunicativas, muchas veces, de manera más natural y eficaz que en una clase de conversación. Para que pueda participar activamente del juego, el alumno necesita argumentar, expresar sus sentimientos e ideas y defender su punto de vista, practicando y desarrollando procesos mentales y emocionales que se van a activar siempre que se someta a una situación de comunicación.

Otra ventaja de los juegos es que ellos pueden acercar el profesor a las particularidades y necesidades de sus alumnos. Eso es posible porque el juego crea un ambiente ameno, donde los alumnos se expresan más libremente y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una lengua extranjera. En ese momento, el profesor puede detectar sus reales dificultades de expresión y trabajarlas posteriormente. De ese modo, el juego sirve como mecanismo de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, señalando lo que está bien y lo que puede mejorar y guiando el profesor hacia una enseñanza más completa y productiva.

Con eso, el ambiente escolar se convierte un elemento motivador donde no se prioriza solamente la memorización de conocimientos académicos que se exigen en pruebas, sino la formación de individuos cultural y socialmente activos.



El CD-ROM *Jugando con las palabras: juegos para practicar el vocabulario en las clases de ELE* presenta las reglas y los materiales de 16 juegos para practicar el vocabulario en las clases de ELE. Además, en él también están incluidos modelos de tableros, cartas, fichas y tarjetas que sirven de soporte para la elaboración de nuevos juegos.

Los materiales pueden imprimirse (en cartulina o papel) tantas veces como se requiera. Las actividades propuestas tienen un carácter complementario con el objetivo de reforzar el aprendizaje, aunque, en algunos casos, puedan utilizarse para la introducción de contenidos. Los juegos se basan en un enfoque memorístico, una vez que estimulan la memoria y la retención del vocabulario e intentan hacer que los alumnos relacionen y diferencien los términos presentados y fijen el significado de cada uno de ellos a partir de su uso o de la relación significado-significante.

De modo resumido, los objetivos, materiales y la dinámica de cada juego son los siguientes:

LA FAMILIA GONZÁLEZ

Objetivo: Practicar vocabulario referente a las relaciones de parentesco.

Materiales: 1 tablero, cartas con frases, fotocopias del árbol genealógico, 1 dado y peones.

Descripción: Se trata de un juego de tablero en el que cada participante avanza de acuerdo con el número indicado por el dado, completando la frase correspondiente a cada casilla con el objetivo de conseguir “pistas” para rellenar el árbol genealógico de la familia González.

¿QUIÉN SOY?

Objetivo: Practicar vocabulario referente a las características físicas.

Materiales: 1 tablero, 30 cartas.

Descripción: Se trata de un juego en el que los componentes de cada grupo deben descubrir el personaje oculto haciendo preguntas sobre su apariencia física.

HUNDIR LA FLOTA

Objetivo: Practicar los numerales cardinales.

Materiales: fotocopias del tablero.

Descripción: Tradicional juego de hundir la flota en el que los componentes de cada pareja deben hundir los navíos del adversario indicando el número correspondiente a cada casilla del tablero.

¿CON QUÉ ROPA VOY?

Objetivo: Practicar el nombre de ropas y accesorios.

Materiales: 48 fichas con el dibujo de ropas y accesorios y 48 fichas con el nombre de ropas y accesorios.

Descripción: Se trata de un juego para dos equipos con la misma dinámica de un juego de memoria, que consiste en encontrar, lo más rápido posible, entre las fichas con dibujos, las ropas y accesorios correspondientes a las fichas sorteadas.

CLASE DE GIMNASIA

Objetivo: Practicar el nombre de las partes del cuerpo humano.

Materiales: 16 tarjetas, 1 cronómetro.

Descripción: Se trata de un juego en el que un alumno debe describir los movimientos de un ejercicio de gimnasia para que su compañero lo ejecute lo más rápido posible.

LOS COLORES SECRETOS

Objetivo: Practicar el nombre de los colores.

Materiales: 60 cartas con colores.

Descripción: Juego de baraja cuyo objetivo es ser el primero a deshacerse de sus cartas. Para ello, los jugadores deben averiguar quién miente sobre las cartas que se ponen en la mesa.

¿QUÉ HORA ES?

Objetivo: Practicar las horas y verbos relacionados a acciones cotidianas.

Materiales: 1 tablero, 10 cartas, 1 dado, 4 peones.

Descripción: Juego para 4 participantes con la misma dinámica de un juego de parchís en el que los jugadores avanzan de acuerdo con el número indicado por el dado, diciendo la hora o la acción presentada en cada casilla para completar el circuito y llegar al centro del tablero.

¿A QUÉ TE DEDICAS?

Objetivo: Practicar el nombre de las profesiones.

Materiales: fotocopias del criptograma, lápiz o bolígrafo.

Descripción: Juego en que cada alumno tiene que completar un criptograma con el nombre de las profesiones descritas para intentar descubrir el refrán oculto.

EL OBJETO ESCONDIDO

Objetivo: Practicar el nombre de las partes y objetos de la casa.

Materiales: 1 tablero, 10 peones de personajes, tarjeta de apuntes, 45 cartas, 1 sobre confidencial.

Descripción: Juego de deducción en el que cada alumno debe intentar descubrir cuáles son las cartas ocultas en el sobre confidencial que son la solución de un misterio: quién escondió un objeto de la casa, el objeto escondido y el lugar donde se lo escondió. Para ello, tienen que recorrer el tablero formulando sospechas y buscando informaciones.

LA PIRÁMIDE DE ALIMENTOS

Objetivo: Practicar el nombre de los alimentos.

Materiales: 36 fichas con el dibujo de alimentos, pirámide de alimentos.

Descripción: Se trata de un juego en el que los componentes de cada equipo deben descubrir el alimento descrito por el compañero para rellenar la pirámide de alimentos.

DOMINÓ DE LOS GÉNEROS

Objetivo: Practicar los homónimos bigenéricos.

Materiales: 32 fichas de dominó

Descripción: Tradicional juego de dominó en el que, a su turno, cada jugador debe poner la pieza con la frase o palabra correspondiente a la anterior.

MI AGENDA

Objetivo: Practicar el nombre de los días de la semana.

Materiales: fotocopias de la tarjeta, cartón de conferencia, lápiz o bolígrafo.

Descripción: Juego con la misma dinámica de un juego de bingo, en el que tras rellenar una tarjeta con el nombre de algunas asignaturas escolares, los alumnos deben intentar marcar todos los espacios de su tarjeta según lo indicado por el profesor.

PERDIDO EN LA CIUDAD

Objetivo: Practicar el nombre de establecimientos públicos y las estructuras usadas para indicar direcciones.

Materiales: 24 carteles con el nombre de establecimientos públicos, 24 fichas con frases, 1 tarjeta de puntuación, 1 venda, 1 cronómetro.

Descripción: Se trata de un juego en el que un alumno indica, en un plano de una ciudad, el camino que el compañero debe recorrer para llegar lo más rápido posible a un lugar previamente seleccionado.

COMODÍN

Objetivo: Practicar vocabulario referente a las divergencias léxicas entre el español de España y el español de América.

Materiales: 88 cartas.

Descripción: Juego de cartas que consiste en formar 3 tríos (palabra-dibujo-palabra) en una dinámica de intercambio de cartas entre los participantes.

TRES EN RAYA

Objetivo: Practicar los heterosemánticos.

Materiales: 1 tablero, fichas, 30 tarjetas con heterosemánticos.

Descripción: Tradicional juego de tres en raya en que los equipos deben elaborar frases con los heterosemánticos que aparecen las tarjetas para intentar poner tres de sus fichas en secuencia en el tablero.

¿QUÉ ES ESTO?

Objetivo: Practicar vocabulario variado.

Materiales: 1 tablero, cartas de apuesta, 1 diccionario monolingüe, hojas de papel en blanco, 1 dado, 4 peones.

Descripción: Se trata de un juego de tablero en el que los alumnos deben escribir definiciones para las palabras indicadas por el profesor e intentar descubrir la definición correcta para que puedan avanzar en el tablero.

BIBLIOGRAFÍA:

Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. (2002). São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

BARETTA, Danielle. (2007) *Jugando con las palabras: juegos para practicar el vocabulario en las clases de ELE*. 1 ed. Campinas: S/E. CD-ROM. ISBN 978-85-907359-0-8.

_____. (2006a). Jogando se aprende: considerações acerca do uso de jogos no ensino de línguas estrangeiras. En: *Revista Pedagógica da Escola Preparatória de Cadetes do Exército*. n. 9. Campinas: EsPCEX, p. 25 – 30.

_____. (2006b). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de E/LE. En: *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* [en línea]. n. 7. Madrid: MEC, jun 2006. Disponible en la web <http://www.sgci.mec.es/redele/revista7/index.shtml>.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (1995). Aprendendo através da Brincadeira. *Revista Ande*. São Paulo: Cortez, v. 14, n. 21, p. 27 – 33.

ESTÉVEZ, Pilar Bello (1990). Los juegos: planteamiento y clasificaciones. En: _____ (org.). *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana, 136 – 157.

5 - TALLER: “MATERIALES AUTÉNTICOS EN LA CLASE DE ELE”

Lic. Gabriela Marina Paz.

INTRODUCCIÓN.

El presente taller está dirigido a docentes en ejercicio en el área de ELE y alumnos de la carrera del profesorado. La principal intención del mismo es reflexionar junto a los asistentes acerca de la relevancia de la utilización de materiales auténticos en las clases de ELE como un recurso para alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua meta.

Así mismo, como contrapartida, se propone el análisis crítico de aquellos materiales auténticos que se encuentran al alcance de la mano del profesor, como por ejemplo: avisos publicitarios, canciones, textos periodísticos, películas y tiras cómicas.

OBJETIVOS GENERALES:

Reflexionar junto a docentes y futuros docentes acerca de la importancia de la utilización de materiales auténticos para lograr un aprendizaje significativo.

Cultivar el sentido crítico en la elección y análisis de materiales y recursos para la clase de ELE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Establecer las diferencias entre un texto creado especialmente para la enseñanza de la lengua extranjera, un texto auténtico y un texto adaptado.

Establecer las ventajas y desventajas de la utilización de cada uno de los textos mencionados anteriormente en la clase de ELE.

Clasificar los distintos tipos de textos auténticos.

Diseñar estrategias para la explotación didáctica (gramatical, léxica, funcional y sociocultural) de la publicidad en la clase de ELE.

Diseñar estrategias para la explotación didáctica (gramatical, léxica, funcional y sociocultural) del género periodístico en la clase de ELE.

Diseñar estrategias para la explotación didáctica (gramatical, léxica, funcional y sociocultural) de las canciones en la clase de ELE.

Diseñar estrategias para la explotación didáctica (gramatical, léxica, funcional y sociocultural) del cine en la clase de ELE.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA QUE SUBYACE A LA PROPUESTA.

En la actualidad, el marco teórico que guía la enseñanza-aprendizaje de idiomas es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Desde su creación, tiene por objetivo uniformizar la tarea que llevan a cabo tanto docentes y alumnos como especialistas en la materia y centros de estudio. En el capítulo 2 del mismo nos encontramos con el siguiente párrafo que nos describe la perspectiva que encuadra la propuesta del documento.

“El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de

competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.” (MCER. Capítulo 2)

Un paradigma constructivista de enseñanza de las lenguas, supone un alumno activo, artífice de su propio aprendizaje. Durante esa construcción, el estudiante pondrá en juego distintas estrategias a fin de desarrollar las competencias que le permitirán comunicarse en distintas situaciones. Y en estas situaciones comunicativas el alumno tendrá la labor de producir y comprender textos en la lengua meta.

Ahora bien, es necesario aclarar que entendemos por texto. Según el MCER :

“El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o proceso.”

Consecuentemente, podemos considerar que un texto es cualquier tipo de material que nos permitirá dar entrada al proceso de comprensión de una lengua.

Estos textos, también llamados muestras de lengua o “input”, pueden ser especialmente creados para enseñar el idioma o pueden ser textos auténticos.

Como ejemplo de muestras de lengua creadas especialmente para la enseñanza de L2 podemos citar diálogos grabados por actores, textos que ofrecen ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar, oraciones aisladas para la realización de ejercicios, instrucciones y explicaciones en libros de texto, epígrafes de prueba y exámenes, instrucciones, explicaciones dada por los profesores, etc.

En contrapartida un texto auténtico es aquel material que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa con la lengua que utiliza. Periódicos, revistas, retransmisiones, etc., son ejemplos de muestras de lengua auténticas. Los docentes muchas veces nos encontramos con textos periodísticos muy extensos, entonces, como recurso didáctico decidimos seleccionar sólo algunas partes del mismo que nos será útil para cumplir con la enseñanza del contenido que habíamos planificado. Ese texto, pasa a convertirse en un texto auténtico manipulado o adaptado.

La utilización de muestras de lengua auténticas en la clase de ELE, muchas veces es descartada por los profesores pues consideran que, al no ser un texto creado con fines didácticos puede generar ciertas dificultades de comprensión para los alumnos. Sin embargo, es función primordial del docente convertir ese problema en un desafío. La principal ventaja de trabajar con ellos es mostrarles a nuestros alumnos el uso real de la lengua. Enseñamos a nuestros estudiantes a entender y utilizar la lengua en situaciones concretas, y eso, sin lugar a dudas, los motiva enormemente.

A la hora de escoger el texto con el cual se trabajará es necesario tener en cuenta criterios gramaticales, léxico, funcionales, socioculturales, y principalmente necesitamos considerar cuáles son las posibilidades de explotación didáctica y de manipulación que nos brinda ese material.

A continuación describiremos ejemplos de utilización de cinco tipos de materiales auténticos en la clase de ELE: la publicidad, el texto periodístico, las canciones, el cine y las tiras cómicas.

UTILIZACIÓN DE LA PUBLICIDAD

Es innegable que la publicidad constituye un aspecto típico de la sociedad de consumo y pertenece a situaciones de comunicación de la vida real. La publicidad es el fiel reflejo de aquella sociedad que la creó y nos ilustra el público al cual va dirigido. Este hecho, sin dudas, aumenta la motivación de los aprendientes.

Entre las ventajas de trabajar con la misma, podemos citar la brevedad y atractivo de los documentos publicitarios, son fáciles de abordar y promueven intervenciones espontáneas. Estos avisos se convierten en herramientas capaces de suscitar la curiosidad, de despertar el interés y de incrementar la motivación de los estudiantes.

Podemos trabajar en clase el concepto de la publicidad en sí mismo: tipos de campañas (intriga, actitudes, impacto social). También podemos discutir con nuestros alumnos las características del anuncio mismo: tipo de producto, público, mecanismos lingüísticos y extra-lingüísticos. Otra posibilidad que nos ofrece es la explotación de elementos no textuales, lo no dicho: las imágenes, la situación, etc.

UTILIZACIÓN DEL GÉNERO PERIODÍSTICO

Llevar a clase un artículo periodístico supone trabajar con temas de actualidad y polémicos que suscitan el debate y el interés por parte de los aprendientes. También son fáciles de abordar, pues su extensión puede ser tranquilamente trabajada en una sesión. La prensa nos permite mostrar al alumno la variedad de géneros y estilos, como así también, la variedad de campos semánticos, es decir la riqueza y diversidad de vocabulario.

A través de un texto periodístico podemos trabajar la comprensión lectora, el enriquecimiento del vocabulario, la expresión oral y la comprensión auditiva.

Cuando seleccionamos un artículo debemos tener en cuenta el nivel de nuestro alumnado, la edad y la pertenencia de los mismos a algún grupo específico. Se recomienda buscar un artículo que suscite el interés y el debate: tema de actualidad, tema sociocultural, tema universal (el amor, la libertad, la muerte, la felicidad).

UTILIZACIÓN DE LAS CANCIONES

Trabajar con canciones implica trabajar con un lenguaje equiparable al poético, en las mismas percibimos la ausencia de interlocutores identificables y se destacan la primera y segunda persona. A diferencia del fragmento de obra literaria, presenta una realidad completa y coherente. Las mismas son accesibles, gracias a su ritmo y lenguaje.

Entre los puntos positivos del trabajo con canciones podemos citar las distintas formas de interpretación que puede generar una misma pieza musical. Además el alumno ya conoce las convenciones de este tipo de lenguaje como repeticiones y estribillos.

Algunas ideas para explotar didácticamente una canción se detallan a continuación:

Presentar canción en un texto en prosa, para que separen los versos.

Eliminar un verso, y que los estudiantes hagan hipótesis.

Jugar con las palabras: opuestos, definición.
Inventarle un título.
Seleccionar estrofa más emotiva, de mensaje más profundo, la que más les gusta.
Explotación gramatical: verbos.
Explotación para las clases de cultura.

UTILIZACIÓN DEL CINE

El trabajo con películas o cortometrajes nos ofrece muchas posibilidades de entremezclar varias destrezas con la comprensión auditiva y el entretenimiento. Es imprescindible destacar que para que no sea una labor frustrante, no sólo hay que introducir los aspectos históricos, sociológicos y culturales de la película, sino también el lingüístico. Es un reto para el profesor convertir la dificultad que presenta la comprensión de la película en una motivación para el estudiante.

Una sesión de trabajo con películas implica la planificación de actividades previas al visionado como por ejemplo, presentación de los personajes, vocabulario, etc. El visionado en sí del fragmento o secuencia. Y las actividades posteriores al visionado como cuestionarios de comprensión, rellenar un texto, etc.

UTILIZACIÓN DEL CÓMIC

Las tiras cómicas constituyen un medio de comunicación, ilusión y entretenimiento. Son fuente de conocimiento y cultura, que se destacan por su brevedad y uso de sintaxis muy sencilla. Además son un excelente ejemplo de utilización del código gestual, ya que se expresan en ellas sentimientos y reacciones bien caracterizados –alegría, amabilidad, enfado, sorpresa, terror, etc. Su contenido ideológico y sociocultural nos permite acercar al estudiante a la sociedad española e hispana a través de los distintos personajes que presenta.

A través de los cómics podemos desarrollar diferentes competencias como la gramatical, léxica, funcional y sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ministerio de Educación y Cultura de España. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Coeditan, 2002
- An Vande Castele. *Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa del español para fines específicos*. Boletín 34 de ASELE, 2006.
- An Vande Castele. *Los documentos auténticos en una enseñanza comunicativa del español para fines específicos*". Boletín 35 de ASELE, 2006.
- Blanco, E. *El escaso-rico mundo de las canciones*. Madrid: Frecuencia L, Número 30, diciembre 2005.
- Cortés Bueno, E. *La introducción al cine: otra forma de aprender español*. Madrid: Frecuencia L, Número 28, mayo 2005.
- Equipo Prisma. *Prisma C1 Perfecciona*. Madrid: Edinumen, 2002.
- Yagüe A. *Dan que hablar: Actividades con anuncios de la tele para la clase de español*. Madrid: Edinumen, 2006.
- Gil-Toresano, M; Gil, M; Izquierdo, S; Soria, I. *A tu ritmo: canciones y actividades para la clase de español*. Madrid: Edinumen, 2006.

6 - CUATRO EN UNO. O DE CÓMO EXPRESAR UN TEXTO HASTA LA ÚLTIMA LETRA. Y EL POR QUÉ, TAMBIÉN.

Dra. Graciela Foglia (UFMG)

Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz.

George Steiner

INTRODUCCIÓN

El profesor Antonio Candido, en un conocido artículo de 1989, afirma que “la literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaleza, la sociedad, el semejante”. (CANDIDO, 1995, p. 161). Teniendo como norte esta afirmación y las innumerables reflexiones sobre la importancia, en la educación formal, de la lectura en general y, en particular, de la literatura, y el hecho de que una vez implantada la oferta obligatoria de español en la enseñanza media, se espera que su dictado acompañe las sugerencias contenidas en las *Orientações curriculares para o ensino médio*, es decir, entre otras cosas, el trabajo interdisciplinario, en este taller propongo algunas actividades prácticas para abordar textos literarios, actividades que permiten desarrollar las cuatro destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar) en clases de E/LE a partir de un único texto. Las propuestas de trabajo aquí presentadas pueden auxiliar a cualquier profesor, tanto de enseñanza media como de institutos particulares, cuando del abordaje de textos, en general, y de la literatura, en particular, se trata.

Paralelamente a eso, propongo que reflexionemos sobre las formas posibles de propiciar, a través de la literatura, la autonomía intelectual y el pensamiento crítico de los estudiantes y que discutamos el por qué de trabajar la lectura en el aula y, en particular, el por qué de la literatura.

CON MÁS DETALLES

En relación a la enseñanza de la lectura, en general los investigadores coinciden en el diagnóstico: cada vez se lee menos y cada vez se lee peor. Se adjudican las causas de esta situación a múltiples factores que van desde la influencia de los medios de comunicación en el cotidiano de la población hasta la casi extinción de la literatura de los programas de estudio¹.

No es este el espacio para (ni tengo la intención de) alargarme en las causas y consecuencias de esta cuestión, prefiero, aquí, traer algunos de los motivos que los especialistas apuntan como móviles para volver a la lectura. En *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas resolución de preguntas inferenciales* (VIRAMONTE, 2000)

¹ Para un ejemplo, aquí en Brasil, ver las *Orientaciones curriculares para o ensino médio*, donde se traza un pequeño panorama de lo que significó la ley n^o 5692/71, que obligaba a la enseñanza media a tener un carácter profesionalizante, con el objetivo de formar “mão-de-obra semi-especializada” para o mercado que se abría. (REZENDE et. al., 2006, p. 53).

—análisis de los resultados de una investigación empírica emprendida por un equipo de investigadores argentinos y chilenos en ambos países— hay una consideración de orden pragmática, que se refiere a la necesidad, frente a las nuevas tecnologías, de ser proficiente en la lectura:

Los espectaculares avances tecnológicos de la informática no parecen destinados a liberar al hombre del mañana de la lectura reflexiva y cuidadosa. Por el contrario, ya le están exigiendo al lector de hoy más y más horas ante la pantalla [...] enfrentando el desafío de una multiplicidad de textos escritos fáciles o difíciles, contruidos con algún cuidado o sin condición ninguna por usuarios inteligentes o no tanto, cultos o ignorantes, bien o mal intencionados que a menudo confunden al “lector” desprevenido. (VIRAMONTE, 2000, p. 7)

Este puede ser un buen motivo práctico. Sin embargo, como consta en las *Orientaciones curriculares para o ensino médio*, la literatura, un modo discursivo entre otros, es el que menos se presta a objetivos prácticos. Y es este el principal argumento que esgrimen las consultoras que elaboraron el capítulo “Conhecimento de literatura” para que el aprendizaje o la práctica del arte, “y como una de sus manifestaciones más privilegiadas, la literatura”, no sean quitados de los programas de estudios. Se trata exactamente de eso, de resistir de alguna manera, y en la medida de lo posible, a los puntos de vista imbuidos por praxis utilitarias, de resistir a las prácticas alienantes:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (REZENDE et. al., 2006, p. 51)

Ahora si, como sabemos, y lo señalan varios pensadores del siglo XX —Eric Hobsbawm, Georg Steiner, Antonio Candido, para mencionar solo algunos—, vivimos en tiempos de barbarie, y eso después de haber pasado por el “sueño” del Iluminismo, por el sueño del triunfo de la razón, ¿tendrá algún sentido seguir insistiendo en el carácter humanizante² de la literatura? Una de las posibles respuestas a esta pregunta, se puede encontrar en el artículo “El derecho a la literatura”, del profesor Antonio Candido (1995, pp. 149-173): allí se afirma que vivimos en un tiempo de barbarie, sí; que existe hasta hoy y que incluso, aumenta. Sin embargo, como analiza Candido en dicho artículo, hoy en día (a diferencia de la antigüedad), por un lado, existen los medios para superarla —a la barbarie—; por otro lado, ya no se la celebra como un dato natural del ser humano. Por eso, “si las posibilidades existen, la lucha gana en fundamento y se vuelve más esperanzada, a pesar de todos los aspectos negativos propios de nuestra época.” (CANDIDO, 1995, p.150). Tal vez, teniendo en cuenta estas reflexiones, podríamos afirmar que vale la pena intentar la batalla.

² El profesor Antonio Candido, en “El derecho a la literatura”, dice lo que entiende por *humanización*: es “el proceso que confirma en el hombre los rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la buena disposición para con el prójimo, la afinación de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. (CANDIDO, 1995, p. 161)

OBJETIVOS

El taller tiene como objetivo reflexionar sobre el por qué de trabajar textos literarios en las clases de E/LE y se propone, además, pensar cómo abordar críticamente dichos textos en sus múltiples géneros (cuentos, crónica, micro relatos, novelas, etc.).

MARCO TEÓRICO

Como debe haber quedado claro en la introducción, este es un taller con un carácter más práctico que teórico. Por ese motivo, en lo que se refiere a la elaboración de la actividad propuesta como “ejemplo síntesis de aplicación”, ésta se basa mucho más que en estudios teóricos, en la reflexión y experiencia de años de enseñanza de lecto-escritura, en las clases de E/LE, en el aprendizaje que da la práctica de dicha tarea (con sus aciertos y errores) y en el intercambio de experiencia entre los compañeros que desarrollamos las mismas actividades. Aún así, puedo mencionar algunas referencias que me sirven a la hora de pensar actividades³⁴: *Espanhol Série Brasil* (RODRIGUES MARTIN, 2003); *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales* (VIRAMONTE, 2000); *Taller de escritura. Cuaderno de actividades* (GUILLÉN y SÁINZ, 2000); *La cocina de la escritura* (CASSANY, 2004); *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* (CASSANY, 2006).

En lo que se refiere a las reflexiones sobre la importancia de la literatura en la enseñanza (y en la vida), la base teórica fue el capítulo 2, “Conhecimentos de literatura”, de las *Orientações curriculares para ensino médio* (REZENDE et. al., 2006). Sin embargo, puedo mencionar algunas otras lecturas, que sin abordar directamente la cuestión, me ayudaron a pensar sobre la necesidad de la literatura: “El derecho a la literatura” (CANDIDO, 1995); *Que é a literatura?* (SARTRE, 2004); *El último lector*, (PIGLIA, 2005); *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo inhumano* (STEINER, 2003).

UN EJEMPLO (y algunos comentarios)

A) A continuación tienes un texto desordenado del escritor argentino Julio Cortázar. El primero y el último párrafo están en sus lugares, intenta ordenar el resto. (Esta actividad sirve para que el lector se dé cuenta que no necesita conocer todas las palabras para tener una primera comprensión general del texto.)

LUCAS, SUS HOSPITALES

1 Como la clínica donde se ha internado Lucas es una clínica de cinco estrellas, **lo enfermos-tienen-siempre-razón**, y decirles que no cuando piden cosas absurdas es un problema serio para las enfermeras, todas ellas a cual más **ricucha** y casi siempre **diciendo que sí por las razones que preceden**.

³ Ver referencia completa en la sección correspondiente.

Después de **acostar la flor** en la mesa de luz, Lucas toca el timbre y solicita un **vaso** con agua para darle a la margarita una postura más adecuada. Apenas **le traen** el vaso y **instalan** la flor, Lucas hace notar que la mesa de luz está **abarrotada** de frascos, revista cigarrillos y tarjetas postales, de manera que tal vez se podría poner una mesita a los pies de la cama, ubicación que le permitiría gozar de la presencia de la margarita sin tener que **dislocarse** el pescuezo para distinguirla entre los diferentes objetos que proliferan en la mesa de luz.

Las chicas se desparraman en busca de estos implementos y los disponen artísticamente sobre la mesa, ocasión en la que Lucas se permite señalar que la presencia de vasos y botellas desvirtúa considerablemente la eficacia estética de la margarita, bastante perdida en el conjunto, aunque la solución es muy simple porque lo que falta de verdad en esta pieza es un armario para guardar la ropa y los zapatos, toscamente amontonados en el placard del pasillo, por lo cual bastará colocar el vaso con la margarita en lo alto del armario para que la flor domine el ambiente y le dé ese encanto un poco secreto que es la clave de toda buena convalecencia.

Tan pronto las enfermeras aparecen con los sillones, Lucas les dice que se siente sumamente obligado hacia sus amigos que tanto lo acompañan en el **mal trago**, razón por la cual la mesa se prestaría perfectamente, previa colocación de un **mantelito**, para soportar dos o tres botellas de whisky y media docena de vasos, de ser posible esos que tienen el cristal **facetado**, sin hablar de un **termo** con hielo y botellas de **soda**.

La enfermera trae en seguida lo solicitado y pone el vaso con la margarita en el ángulo visual más favorable, cosa que Lucas le agradece haciéndole notar de paso que con muchos amigos vienen a visitarlo y las sillas son un tanto escasas, nada mejor que aprovechar la presencia de la mesita para agregar dos o tres sillones confortables y crear un ambiente más apto para la conversación.

Desde luego no es posible acceder al pedido del gordo de la habitación 12, que en plena cirrosis hepática reclama cada tres horas una **botella de ginebra**, pero en cambio con qué placer, con qué gusto las chicas dicen que sí, que cómo no, que claro, cuando Lucas ha salido al pasillo mientras le ventilan la habitación y ha descubierto un ramo de **margaritas** en la sala de espera, pide casi tímidamente que le permitan llevar una margarita a su cuarto para alegrar el ambiente.

Sobrepasadas por los acontecimientos pero fieles a las normas de la clínica, **las chicas**

7

acarrean trabajosamente un vasto armario sobre el cual termina por posarse margarita como un ojo ligeramente estupefacto pero lleno de benevolencia. Las enfermeras se trepan al armario para agregar un poco de agua fresca en el vaso, entonces Lucas cierra los ojos y dice que ahora todo está perfecto y que va a tratar de dormir un rato. Tan pronto le cierran la puerta se levanta... y..., porque...

B) ¿Qué criterios usaste para ordenar el texto? (Con esta pregunta se espera que haya una reflexión no sólo sobre la lengua, sino también sobre las propias estrategias del lector.)

C) VOCABULARIO (la mayoría de las definiciones fueron extraídas y adaptadas del DRAE y del Clave). A continuación se te dan una serie de alternativas de significado para algunas palabras. En todos los casos, elige una posibilidad a partir del texto y justifica tu elección (Esta es una aproximación más fina al texto):

1) **margarita:**

- (s. m.) cóctel preparado con tequila
- en una máquina de escribir, pieza en forma de disco con caracteres gráficos que sirve para imprimir
- (s. f.) tipo de flor

2) **vaso:**

- (s. m.) recipiente cóncavo, que se llena con agua o con tierra y abono; se usa para plantas
- recipiente de metal, vidrio u otra materia, por lo común de forma cilíndrica, que sirve para beber
- casco o uña de las bestias caballares

3) **ricucha** (para ayudarte, piensa que la palabra “**ricucha**” viene de “rico, ca”):

- (adj.) gustosa, sabrosa
- adinerada, acaudalada
- simpática, graciosa, agradable

4) **termo:**

- (s. m.) palabra
- Vasija de dobles paredes, entre las que se ha hecho el vacío, y provista de cierre hermético. Sirve para que las sustancias introducidas en la vasija conserven su temperatura sin que influya en esta la del ambiente.

5) **soda:**

- (s. f.) Bebida de agua gaseosa que contiene ácido carbónico.
- (C. Rica) Establecimiento, por lo general más pequeño que un restaurante, donde se venden comidas y bebidas.
- (adj.) (C. Rica) En el lenguaje estudiantil: que demuestra o aparenta provenir de clase alta.

6) A qué palabras corresponden las siguientes definiciones:

- (adv. de modo) de manera grosera
- (s.f.) bebida alcohólica obtenida de semillas y aromatizada con las bayas del enebro

D) Por el contexto, di si las siguientes palabras son sustantivos o adjetivos:

- **mantelito:**
- **facetado:**
- **abarrotada:**
- **estupefacto:**

E) Ahora, busca en el diccionario el significado de las palabras anteriores:

F) Por qué el narrador compara a la margarita con “un ojo ligeramente estupefacto”. Y por qué está “lleno de benevolencia”.

G) “Tirarle margaritas a los chanchos” (o “Echarle margaritas a los cerdos”) es una frase muy usada en español. ¿Te animas a deducir qué significa?

H) Por contexto, da sinónimos para “mal trago”, “dislocar” y “trepan”

I) En el último párrafo, cuando dice “las chicas acarrear trabajosamente un vasto armario sobre el cual termina por posarse la margarita”, ¿cuál es el sujeto de la parte subrayada?

J) ¿Por qué piensas que el narrador eligió dicho sujeto?

K) ¿Cómo es Lucas? Descríbelo a partir de los datos que da el narrador (¿es rico? ¿pobre? ¿solitario? ¿alegre? ¿triste? ¿qué le gusta?, etc.)

L) Haz hipótesis sobre cómo termina el cuento (presta mucha atención a los datos que el narrador te da sobre Lucas).

REFERENCIAS

- CANDIDO, Antonio. *Ensayos y comentarios*; “El derecho a la literatura”. Campinas, SP, Editora da UNICAMP: São Paulo, Fondo de Cultura Económica de México, 1995.
- CASSANY, Daniel. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós, 2006.
- _____. *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 2004.
- GIARDINELLI, Mempo. *Volver a leer. Propuesta para ser una nación de lectores*. Buenos Aires, Edhasa, 2007.
- GUILLÉN, Belén Artuñedo, SÁINZ, M^a. Teresa González. *Taller de escritura. Cuaderno de actividades*. Madrid, Editorial Edinumen, 2000.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das letras, 1997.
- PIGLIA, Ricardo. *El último lector*. Barcelona, Anagrama, 2005.

- REZENDE, Neide Luzia de, VERSIANI MACHADO, Maria Zélia, FREDERICO, Enid Yatsuda, CHIAPPINI MORAES LEITE, Lígia, OSAKABE, Haquira. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para ensino médio; “Conhecimentos de literatura”*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006.
- RODRIGUES MARTIN, Ivan. *Espanhol série brasil*. São Paulo, Ática, 2003.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo, Ática, 2004.
- STEINER, George. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- VIRAMONTE de ÁVALOS, Magdalena (comp.). *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2000.

7 - DIFICULTADES DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS EN FOCO

Julieta Sueldo Boedo / Asesora Pedagógica ELE

Edições SM

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nació, en un primer momento, de interrogantes que fueron surgiendo durante la enseñanza del español a brasileños, se convirtió en una investigación autodidacta – que está todavía en curso – y se amplió volcándose también hacia el área de traducción. Las dos áreas, enseñanza de ELE a brasileños y traducción portugués/ español, se conectaron al encontrar dificultades similares tanto en las producciones de los alumnos, como en versiones en español de textos originales en portugués. También, porque tanto al abordar las teorías de la Lingüística Contrastiva (LC) como al trabajar con traducción, se comparan las dos lenguas, sus semejanzas y diferencias. Es importante dejar claro que los errores y dificultades que aquí trataremos no son específicas de los brasileños al hablar o escribir en español, sino que también las podemos tener los hispanohablantes nativos que, al vivir en Brasil, estamos sujetos a las influencias de la lengua portuguesa, lo que puede generar interferencias lingüísticas entre las dos lenguas.

La propuesta de este taller es acercar a los profesores a una reflexión sobre las dificultades del español para brasileños, su tratamiento en el aula y las teorías que permiten su estudio. Haremos un recorrido sobre las teorías de la LC, se reflexionará sobre el tratamiento de los errores: gravedad, detección y corrección y se propondrá una discusión y análisis de las dificultades más frecuentes de los alumnos brasileños. Se hablará sobre los niveles iniciales de aprendizaje y se discutirá hasta qué punto es positivo trabajar las dificultades específicas de los brasileños separadamente, cuándo y cómo hacerlo. Mostraremos algunas propuestas didácticas para trabajar estas dificultades específicas, abordaremos criterios didácticos de corrección y daremos sugerencias para fomentar la práctica docente reflexiva.

LAS TEORÍAS

Es necesario hacer un pequeño recorrido teórico de las investigaciones que son la base del presente estudio. Entendemos que aunque no todos los profesores de Español/ Lengua Extranjera, ELE, seamos investigadores, podemos utilizar las investigaciones en el área de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas al servicio de nuestra práctica docente, y no como algo ajeno a ella. Consideramos que la teoría nos ayuda a entender la práctica, puede aclararnos diferentes aspectos del proceso de aprendizaje de lenguas y nos indica caminos que facilitan este proceso, además de consolidar o rectificar intuiciones que surgen en el aula.

Las distintas teorías de la Lingüística Contrastiva (LC): el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua pueden complementarse a la hora de analizar las dificultades específicas de los estudiantes brasileños. Se pueden hacer comparaciones entre estructuras de las dos lenguas, analizar sus semejanzas y diferencias y hacer predicciones de interferencias *a priori*. Asimismo, podemos hacer un análisis de los errores de nuestros alumnos, observar la frecuencia, detectar si son sistemáticos o simples fallos u olvidos, estudiar sus posibles causas, determinar su gravedad y el nivel de disturbo que pueden causar

en la comunicación y proponer soluciones, en vistas a ayudarlos en su proceso de aprendizaje. Al analizar los errores veremos que muchos se producen por interferencias del portugués, pero otros se deben a generalizaciones intralingüísticas, hipercorrección o generalización de reglas. Pueden también señalar rasgos del estadio de interlengua en el que se encuentra un hablante brasileño de español, lo que demuestra estructuras que todavía no se han asimilado en la lengua meta. Además, en el caso de los hispanohablantes nativos que viven en Brasil, demostrará rasgos de su dialecto idiosincrásico. Según ERES FERNÁNDEZ (2001: 16), que reflexiona sobre el porqué de las interferencias del portugués en los hablantes nativos,

... el hablante nativo de español, por su parte, se ha dejado influir por el contacto diario y sistemático con el portugués – en este caso, lengua extranjera – y ha incorporado elementos de ese idioma a su lengua materna, creando un dialecto idiosincrásico.

LOS ERRORES

El concepto de error ha cambiado a lo largo del tiempo acompañando las distintas teorías de enseñanza/ aprendizaje de idiomas. En los primordios del Análisis Contrastivo, se consideraba que el error provenía de la interferencia de la lengua materna (LM) y que surgía en las estructuras que más se distanciaban de ésta, se creía que eran “malos hábitos” y que, por lo tanto, deberían evitarse a toda costa a medida que también se creaban “buenos hábitos” por medio de ejercicios de repetición en la LE. Ya desde la perspectiva del Análisis de Errores (Corder, 1967), se consideraba que la mayoría de los errores no surgían necesariamente por la influencia de la LM, sino por la formación de hipótesis sobre la LE. Surge el concepto de Interlengua, acuñado por Selinker (1972), que considera que el alumno pasa por un proceso intermedio que parte de su LM y se va desarrollando hacia la LE, los errores ocurren por la formulación de hipótesis incorrectas y pueden mostrar el estadio de interlengua en que se encuentra el alumno. Estos son sólo algunos de los conceptos de error que existen, ya que hemos restringido nuestro análisis a las teorías de la LC. Incluso, hoy en día (Hélade Scutti Santos, 2005) se cuestiona si podemos afirmar que todos los errores provienen de la formulación de hipótesis, lo que nos alerta sobre la complejidad del proceso de enseñanza/ aprendizaje de LE y del concepto de error.

Hacer un análisis de los errores de nuestros alumnos, tanto en sus producciones escritas como orales, puede ayudarnos a detectar los problemas individuales de los generales, a cuestionar y/o modificar nuestros procedimientos en el aula, a mostrarnos los temas que no han quedado claros para crear nuevas actividades y a definir criterios de corrección.

Hay muchas causas posibles de los errores, por ejemplo: interferencia de la LM, faltar a clase, poca dedicación del alumno, pobreza de datos (input) de la lengua meta, metodología y procedimientos equivocados en el aula, falta de adecuación de los materiales didácticos al contexto educativo, explicaciones incompletas o poco meditadas del profesor y pocas actividades de práctica, entre otros.

Es importante también diferenciar los errores de simples descuidos u olvidos, aunque la frontera entre unos y otros no siempre sea sencilla de establecer. Asimismo, tampoco es tarea fácil, ni para los profesores ni para los investigadores, determinar cuáles son los errores más graves, aunque según TORIJANO (2004: 25):

...la mayor parte de los profesores están básicamente de acuerdo en que si analizamos qué tipo de error consideran “más serio”, o, sencillamente, “más grave”, las respuestas convergerán en un mismo punto: los que afectan a la gramática, más que los que interesan al vocabulario.

Hasta hoy yo misma cuestiono si de hecho los errores de gramática son los más graves, por lo que considero que debemos seguir investigando.

CORREGIR PARA APRENDER

Nosotros profesores tenemos que ser muy cuidadosos con la corrección y tener objetivos claros. Corregir para aprender no es lo mismo que corregir para evaluar. Asimismo, debemos crear criterios claros de corrección y compartirlos con los alumnos y ser selectivos: corregir según el nivel de la interlengua, lo que ya se ha enseñado y los objetivos específicos de cada contenido o actividad. La corrección es un tema complicado porque puede ayudar al alumno o, por el contrario, trabarlo e intimidarlo. Sobre este tema, son muy interesantes las observaciones de la profesora Hélade Scutti Santos (2005: 49):

Se em geral os estudantes são impermeáveis à correção, se seu efeito é bastante limitado e se a língua deve acontecer no falante, poderíamos pensar se a interrupção constante da sua fala para corrigir não é um movimento em direção ao anti-acontecimento.

Não estou propondo que se abandone a correção por completo. Reconheço a sua importância e o seu papel dentro de um processo formal de aprendizagem, porém, acredito que ela deve ser problematizada, que deve ser colocada para nós como questão, que deve sair do lugar de *habitus*, do senso comum de “minha obrigação de professor é corrigir meu aluno para que ele fale corretamente”. A questão do “erro” merece que lancemos sobre ela novos olhares.

Podemos incluir nuevos procedimientos en nuestra práctica además de la clásica corrección directa, como tareas de autocorrección, de corrección con toda la clase, en parejas o por medio de juegos.

Por más que el análisis y la corrección de errores puedan ser de gran ayuda para el alumno y el profesor en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una LE, debe estar aliado también a una observación de los logros y de las competencias que el alumno vaya alcanzando. Tenemos que buscar equilibrarnos en la cuerda floja entre los dos extremos: el corregir en pro de hablar correctamente y el inspirar confianza para fomentar el hablar con soltura y fluidez.

LOS CIMIENTOS

Para que el alumno pueda evolucionar en su proceso de aprendizaje del español e ir superando niveles de dominio de la lengua, es importante que tenga una buena base sobre la cual construir su conocimiento. Para ello, aunque al alumno le parezca fácil entender el español ya en las primeras clases, hay que inculcarle desde un principio que no podrá expresarse fluida y correctamente si no construye unos cimientos bien sólidos, que son los que luego le permitirán alcanzar niveles más altos con tranquilidad, puesto que una cosa es entender, pero otra muy distinta es poder usar la lengua correcta, fluida y creativamente. Esto no quiere decir que las clases tengan que ser aburridas, sino todo lo contrario: es un ir paso a paso, sin saltar etapas, pero de forma dinámica y con actividades variadas. No podemos olvidarnos de que, aunque el español sea una lengua cercana al portugués, el alumno también necesitará mucha exposición por medio de textos escritos y orales, marcos explicativos adecuados y mucha práctica. Estos tres aspectos integrados le permitirán construir su conocimiento.

Cuando el alumno ya tenga una base, se pueden trabajar directamente las dificultades específicas, pues necesitará aprender también a reflexionar sobre sus producciones en la lengua meta y sus errores, para crear estrategias de autocorrección e ir superando estadios de su interlengua.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA TRABAJAR LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS

Debemos tener en cuenta que, aunque es cierto que los estudiantes brasileños de español como lengua extranjera tienen algunas dificultades muy específicas que deben ser trabajadas, tampoco podemos acentuarlas y focalizar nuestra atención sólo en ellas, perdiendo así una visión más completa de la lengua y del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ello, y como se ha dicho anteriormente, tenemos que permitirles construir una base sólida en la nueva lengua, sin saltar etapas.

Lo ideal es que realmente se trabajen de distintas maneras los contenidos presentados, para permitir la asimilación y activación de lo aprendido y evitar dificultades posteriores y errores fosilizados. Por ejemplo, si vamos a presentar la construcción “IR + A + INFINITIVO”, independientemente de si lo haremos de manera inductiva o deductiva, sabemos que para el alumno brasileño no habrá ninguna dificultad de comprensión de esta construcción. Sin embargo, observamos que en los niveles intermedio e incluso avanzado, muchos alumnos no ponen la “a” entre el verbo “ir” y el infinitivo. Una de las razones de ello puede ser el hecho de que sea considerado un tema fácil y que las prácticas se reduzcan a actividades del tipo “habla sobre lo que vas a hacer las próximas vacaciones”, escribe tres frases sobre tu próximo fin de semana y una lista de ejercicios estructurales para completar con esa construcción. No propiciamos suficiente exposición a la lengua ni prácticas que involucren al alumno y le den el tiempo necesario para la asimilación de esa construcción. Para ello se pueden pensar muchas actividades, por ejemplo involucrarlos en la tarea de organizar un viaje: ¿Adónde van a ir? ¿Qué van a necesitar? ¿Cuándo van a viajar? ¿Qué van a llevar? ¿Qué van a hacer en el lugar? Esta actividad puede hacerse en parejas o en pequeños grupos, con la ayuda de imágenes que ofrezcan distintos destinos turísticos y puede finalizar con la confección de un póster y la exposición a toda la clase. Asimismo, es importante que demos explicaciones bien fundamentadas, con variados ejemplos de uso y que trabajemos las dificultades de manera contextualizada e integrada a los demás objetivos y contenidos del curso, yendo más allá de las largas listas de contrastes aisladas y descontextualizadas. Por ejemplo, en una actividad del nivel A2 en la que se hable sobre profesiones y la vida diaria de cada uno en su trabajo, se puede trabajar también con las preposiciones y los medios de transporte, específicamente con “IR + EN + MEDIO DE TRANSPORTE”, pero dentro del contexto del tema propuesto. De esta forma se trabajará una estructura distinta del portugués, pero de manera integrada y contextualizada.

En los niveles intermedio y avanzado, es importante trabajar separadamente algunas dificultades específicas y crear actividades reflexivas, donde el alumno pueda identificar sus errores más frecuentes para fomentar la autocorrección. Una estrategia interesante es crear una “hoja reduce-errores” con los errores más frecuentes del grupo, según el nivel, para que cada alumno la consulte y haga una revisión de un trabajo escrito antes de entregarlo, así él mismo podrá monitorearse y corregirse.

Conocer las dificultades específicas no es la solución a todos los problemas, pero sin duda ayudará a crear una mirada más sensible. Al conocer las dificultades, crearemos la

posibilidad de detectar los errores y corregirlos. Como ya se ha dicho: “Para reconocer, primero hay que conocer.” También es importante trabajar estas dificultades de distintas maneras, por medio de juegos y otras actividades que involucren al alumno, de la interacción con la clase, solicitando que el alumno primero haga inferencias, construir las explicaciones en conjunto y no darles todo hecho y resuelto de manera expositiva e ir más allá de las comparaciones con el portugués, aunque pueda ser una estrategia interesante para complementar nuestras explicaciones.

A continuación mostraremos cómo se abordan y trabajan estas dificultades en el libro “Dificultades del español para brasileños”, una propuesta didáctica del equipo de ELE de SM y de dos profesores que viven en Brasil – Diego Chozas y Flavia Dorneles – basado en las teorías de la LC y que ofrece una amplia gama de posibilidades para trabajar estas dificultades, recomendado para trabajar con alumnos a partir de un nivel intermedio, en el tercer año de la Enseñanza Media y en cursos preparatorios para el “vestibular” y el DELE. El libro tiene como objetivos: repasar los contenidos ya vistos, desarrollar una actitud reflexiva hacia los errores, fomentar la autocorrección y trabajar separadamente aspectos conflictivos de la lengua meta.

Errores más frecuentes

- **En el uso del artículo determinado**
 - Vino ~~del~~ Chile con sus amigos. Vino **de Chile** con sus amigos.
 - En ~~el~~ Río hay muchas playas bonitas. **En Río** hay muchas playas bonitas.

El, la, los, las **no** suelen emplearse con nombres de **países y ciudades**.

 - Juego al tenis ~~todos~~ viernes. Juego al tenis **todos los viernes**.
 - ~~Mes~~ pasado conocí a Manuel. **El mes pasado** conocí a Manuel.

Las **expresiones de tiempo** con horas, días de la semana o meses llevan **el, la, los, las**.

a) Tras la función, los veinte actores de la compañía aparecieron en el palco para saludar.

.....

c) Tuvimos que subir muchas escaleras para llegar al sótano.

.....

d) A mí me gustaría comer un buen plato de polvo.

.....

e) Pregunten a la empleada del balcón y les dará información sobre los vuelos.

.....

f) Yo compro una escoba nueva para los dientes todos los meses porque la higiene bucal es muy importante.

.....

Lo interesante del libro es que cada unidad empieza con un repaso, luego presenta los aspectos conflictivos y propone una reflexión a partir de ejemplos contrastivos entre frases con errores frecuentes de alumnos brasileños y frases correctas, para terminar con una serie de ejercicios variados. Muchos de estos ejercicios proponen la detección de errores y la reflexión. A pesar de la excelente propuesta, considero que es fundamental el acompañamiento del profesor tanto para la presentación de los temas, como para la ampliación de los ejemplos, la profundización de los repasos, la creación de más ejercicios a partir de los propuestos y el propiciar una interacción y construcción conjunta con el alumno. En el aula se puede trabajar con el libro de muchas maneras, propongo algunas sugerencias:

Hacer un sondeo con el libro cerrado sobre el tema que será abordado.

Pedir que los alumnos piensen sobre los problemas o dudas que puedan tener sobre el tema y debatir con la clase.

Construir las explicaciones con los alumnos, interactuando con ellos, pedir más ejemplos y trabajar cada tema.

Proponer una reflexión sobre la gravedad de los errores vistos, definir en conjunto parámetros de corrección y proponer que cada alumno desarrolle su propia hoja “reduce errores”.

CONCLUSIONES

Hemos podido observar que podemos traer los conocimientos teóricos a la realidad del aula y usarlos para ayudar a nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje del español. Asimismo, debemos estar abiertos al cuestionamiento y al cambio, problematizar nuestras formas de corrección y cómo trabajamos las dificultades específicas de los brasileños. Considero que es importante promover actividades de reflexión contrastiva y procedimientos específicos para un determinado grupo de hablantes extranjeros, en este caso brasileños, pero integradas al curso. Sin embargo, primero y antes que nada, debemos darle al alumno las suficientes herramientas para que pueda construir su conocimiento en la lengua meta. Es importante que no perdamos de vista que podemos investigar, observar y observarnos, para ir hacia una práctica pedagógica reflexiva, que propone además de escuchar a la intuición, reflexionar sobre lo que ocurre en el aula, como propone MARTÍNEZ AGUDO (2004: 129) “En la reflexión sobre la acción se desarrolla una observación sistemática, un análisis minucioso de datos y una evaluación”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOZAS, Diego; DORNELES, Flavio. *Dificultades del español para brasileños*. Madrid: Ediciones SM. 2003.
- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. “Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor?” En *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. São Paulo: Consejería de Educación, Embajada de España en Brasil, 2001, pp. 7 a 18.

- LEFFA, Vilson J. "Metodologia do ensino de línguas". En BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios. "Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 127-144. Disponible en: <www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110127A.PDF>
- SANTOS, Hélade Scutti. "O 'erro' do aluno de lengua estrangeira sob um outro olhar". En: BRUNO, Fátima Teves Cabral (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Editora Claraluz, 2005. p. 37-52.
- TORIJANO, A. J. *Errores de aprendizaje y aprendizaje de los errores*. Colección Cuadernos de Didáctica del Español/ LE, dirigida por Francisco Moreno. Madrid: Arco Libros, S. L., 2004

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de término clave de ELE*. España: Instituto Cervantes, 2003-2004. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/>>
- DURÃO, A. B. de A. B. (org.) *Lingüística contrastiva: teoría y práctica*. Londrina: Moriá, 2004.
- _____. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2ª edição modificada, 2004.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 2ª edición, 2004.
- VÁSQUEZ, Graciela. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A., 1999.

8 - DIVERSIFICANDO LAS CLASES DE E/LE CON MATERIALES AUTÉNTICOS

Esp. Michelle Faria/PUC/SP

INTRODUCCIÓN

Actualmente, está de moda utilizar el término “Cultura” en la enseñanza, principalmente en la de idiomas. De hecho es imprescindible destacar la cultura en la sala de clase, pero es importante estructurar un proyecto con seguridad para después ponerlo en práctica, pues lo que pasa, muchas veces, es que el profesor decide trabajar con canciones, películas y, aún así, no logra el éxito pretendido con sus alumnos en hacer una actividad placentera y motivadora porque aún con la canción o con la película, la clase se basa sólo en la gramática e/o vocabulario. El profesor pierde la oportunidad de explotar los aspectos culturales del material propuesto.

Es importante que el profesor promueva la reflexión en el alumno y que las clases sean un desafío para él. En momentos de la sala de clase, hay que incentivarlos a practicar una lectura crítica del mundo. Para Paulo Freire, la educación es un acto político y pensando en esa afirmación nosotros, profesores, percibimos como nuestro papel es fundamental para toda la sociedad, y como tenemos que estar preparados para desarrollarlo con dignidad y responsabilidad.

En la enseñanza de lenguas, no se debe enseñar la lengua por ella misma. Por otro lado, hay que tener en cuenta el objetivo del alumno siempre que posible. El profesor debe posibilitar que el alumno reflexione sobre cuestiones socioculturales involucradas en la lengua meta. Es importante que el educador intente relacionar la gramática de la lengua con aspectos culturales para que el aprendiz se sienta más motivado a estudiarla. Pensando en nuestra práctica docente como profesores de E/LE, surgen, en ese trabajo, algunas propuestas entrelazadas con conceptos de cultura, sociedad, política, hombre; coherentes con la concepción de Paulo Freire.

Por otro lado, es un gran desafío trabajar con este tema, pues el profesor tiene que estar interesado en investigar otras culturas y también dispuesto para pensar en posibles actividades para sus alumnos.

Esa propuesta pretende despertar el profesor hacia una nueva mirada, haciéndole sentirse estimulado para enfrentar desafíos y cambiar un poco sus clases, convirtiéndolas en clases más significativas e interesantes.

Para ello, es fundamental que se pase, aunque superficialmente, por algunas cuestiones imprescindibles, como: ¿Qué es lengua? ¿Qué es cultura? ¿Cultura o cultura?, ¿cuál es la diferencia? ¿Cómo trabajar la gramática y la cultura con materiales auténticos?

¿QUÉ ES LENGUA?

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), lengua puede tener varios significados, entre ellos:

“Lengua (Del lat. *Lingua*) ... 2. f. Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana. 3. f. Sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión. *La lengua de Cervantes es oficial en 21 naciones*. 4. f. Sistema lingüístico considerado en su estructura. 5. f. Vocabulario y gramática propios y

característicos de una época, de un escritor o de un grupo social. *La lengua de Góngora La lengua gauchesca...*”

Entre varios otros significados propuestos por el diccionario, es de gran importancia el siguiente concepto:

El lenguaje es una capacidad o facultad extremadamente desarrollada en el ser humano; un sistema de comunicación más especializado que los de otras especies animales, a la vez fisiológico y psíquico, que pertenece tanto al dominio individual como al social y que nos capacita para abstraer, conceptualizar y comunicar. Según Ferdinand Saussure, el lenguaje se compone de lengua y habla:

a) Lengua (*langue*): llamada también idioma, especialmente para usos extralingüísticos. Es un modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística. Los humanos creamos un número infinito de comunicaciones a partir de un número finito de elementos, por ejemplo a través de esquemas o mapas conceptuales. La representación de dicha capacidad es lo que conocemos como lengua, es decir el código.

b) Habla (*parole*): materialización o recreación momentánea de ese modelo en cada miembro de la colectividad lingüística. Es un acto individual y voluntario en el que a través de actos de fonación y escritura, el hablante utiliza la lengua para comunicarse. Son las diversas manifestaciones de habla las que hacen evolucionar a la lengua.

Por medio de los conceptos presentados anteriormente, se percibe que la lengua representa, sobre todo, la cultura de un pueblo.

LARAIA (2006, p.52) sintetiza la idea de indisociabilidad entre lengua y cultura mencionando que “a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.”

El lenguaje ocurre con un propósito social. El acto de comunicarse va más allá de una persona que habla y otra que oye. Hay muchos factores involucrados en ese proceso, entre ellos, factores culturales.

¿QUÉ ES CULTURA?

Para contestar a esa cuestión se retoma nuevamente la RAE, que nos presenta algunos significados, como: “Cultura (Del lat. *Cultura*)... 2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc...”

Además de la definición sencilla y práctica del diccionario, se presentan otras de gran relevancia, como las que se encuentran en LARAIA (2006):

Para Tylor, uno de los primeros a levantar una definición antropológica sobre el tema, cultura es todo el comportamiento aprendido, todo aquello que independe de una transmisión genética. Para W. Goodenought, la cultura consiste en todo aquello que alguien tiene de conocer o creer para operar de manera aceptable dentro de su sociedad. Posteriormente, surge Claude Lévi – Strauss, que con su visión estructuralista, define cultura como un sistema simbólico que es una creación acumulativa de la mente humana. Hay también los antropólogos, que consideran la cultura como sistemas simbólicos. Entre ellos Gertz, que busca una definición del hombre basado en la definición de cultura. Para él, la cultura debe ser considerada “não um complexo de comportamentos concretos mas um

conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, intruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento”. Por eso cree que todos los hombres son aptos para recibir un programa, y este programa es lo que llamamos de cultura.

En el ámbito de la enseñanza, el pedagogo brasileño Paulo Freire (en línea) define cultura en la siguiente frase “cultura é tudo o que é criado pelo homem. É o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador (...)”.

En verdad, el concepto de cultura no tiene fin. Para LARAIA (2006), llegar a una conclusión exacta sería como llegar a la comprensión de la propia naturaleza humana. Por lo tanto, la indagación se cierra con la siguiente frase de Murdock (1932, apud LARAIA, 2006, p.63) “os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento”.

¿Y para qué añadir el componente cultural en las clases de ELE?

Por medio de las definiciones anteriores, nos queda claro que la comunicación es la expresión de la cultura. Por lo tanto, es hecho que lengua y cultura son inseparables y que, aprender lengua extranjera implica en aprender cultura extranjera.

Además, cuando el aprendiz intenta comprender otra cultura hace, también, una reflexión sobre la suya. Según García (en línea) “se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión sobre la primera”.

Byram (apud, FOUNTS, en línea) señala que “la enseñanza de lenguas se debe situar en el marco de la formación personal, hay que ofrecer en interdependencia la práctica de la lengua y la comprensión de las culturas propia y extranjera”.

¿CULTURA O CULTURA?, ¿CUÁL ES LA DIFERENCIA?

En los estudios acerca de la cultura, investigadores suelen distinguirla de dos maneras: Cultura con mayúscula y cultura con minúscula.

García (en línea) explica que hasta finales de los años 40, la cultura se definía como los puntos más relevantes en el área de historia, geografía, literatura, arte, ciencias, los conocimientos políticos o religiosos, monumentos, o sea, se trataba de difundir la cultura formal, oficial, esa era la llamada Cultura con mayúscula.

En la década de los años 50, empieza a consolidarse un nuevo concepto de cultura, que se define como las convenciones sociales, los valores, las creencias, las relaciones, la conducta, y todo el comportamiento recurrente en la interacción entre individuo y sociedad.

Diez años después, esos dos conceptos de cultura surgen en discusiones metodológicas y didácticas, con nomenclaturas distintas para diferenciarlas, como el de Cultura con mayúscula para la primera y cultura con minúscula para la segunda.

A partir de los 70, surgen nuevos métodos para la enseñanza de lengua extranjera, que focalizan la capacidad comunicativa del aprendiz en detrimento del conocimiento de las estructuras lingüísticas de la lengua meta. En esa época aparece el concepto de competencia comunicativa, introducido por Hymes y desarrollado por Canale y Swain. Para los últimos la competencia comunicativa abarca cuatro sub-competencias, la competencia gramatical o lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística. Al incluir esa última como parte de la competencia comunicativa, el componente cultural se ve reforzado. Con eso surgen, gradualmente, diferentes propuestas que favorecen los contenidos socioculturales en los manuales de enseñanza.

Sin embargo, aún así la práctica de actividades que focalizan aspectos culturales no es hecho común en el aula. Como dicho anteriormente, los profesores suelen desarrollar sólo la gramática y el vocabulario incluso con los materiales auténticos. Lo que se propone en ese trabajo son algunas reflexiones y propuestas de actividades para que el profesor añada, también, la Cultura con mayúscula, o sea, que explore las manifestaciones artísticas de un pueblo, además de la gramática y del vocabulario en sus clases.

¿CÓMO TRABAJAR LA GRAMÁTICA Y LA CULTURA CON MATERIALES AUTÉNTICOS?

El profesor, al introducir la Cultura en sus clases sin planearse adecuadamente, puede tener algunas dificultades. La primera que puede presentarle será el factor tiempo. El educador tiene, muchas veces un cronograma a ser cumplido en un determinado tiempo. Para que el componente cultural logre éxito en las clases, hay que tener espacio, y el profesor tendrá que previamente disponerlo. En algunos casos el alumno no presenta conocimientos previos suficientes y el profesor tendrá que percibir eso. Para no retrasarse, tendrá que pensar en eso durante el planeamiento.

Otro problema presentado es la falta de conocimientos necesarios para el profesor implantar ciertos asuntos en el aula. Para eso, hay que tener en cuenta que además de un educador, es también un investigador. Hay que tener disposición y motivación para pesquisar y aprender, esos dos son los únicos requisitos para llevar a cabo la enseñanza de la Cultura.

Por fin, hay la cuestión de la falta de actividades socioculturales en los manuales de enseñanza. De hecho, eso aún es una realidad. Lo que ocurre es que los profesores tienen que intentar minimizar ese hueco por medio de su propia creatividad y esfuerzo.

Debemos buscar y seleccionar materiales coherentes con el nivel y la edad de los aprendices. Tanto para la Cultura con mayúscula, películas, canciones, fragmentos literario; como para la cultura con minúscula, recorte de prensa, carta de restaurante, folletos, programas de televisión o de radio, etc., los materiales auténticos suelen ser actividades atrayentes y muy estimulantes para el desarrollo de algunos aspectos concretos de la cultura en cuestión. Es importante resaltar que esos materiales no son divididos en dos grupos cerrados. Las películas, por ejemplo, pueden ser utilizadas tanto para el desarrollo de la Cultura con mayúscula como para la cultura con minúscula. Están aquí así divididos por la manera como los profesores suelen trabajarlos, pero eso no es regla, solamente depende del abordaje del profesor.

Se deberá crear un archivo personal, separado por tema / nivel para facilitar el trabajo de búsqueda del educador. Es muy importante que él aclare a sus alumnos la destreza en cuestión para que no se quedan dudas sobre la real intención del profesor, pues al contrario, podrán imaginar que aquella actividad es sólo un pasatiempo.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD

Nivel: Este trabajo fue pensado para adolescentes y adultos que cursan los niveles iniciales y intermedio de la enseñanza de E/LE. Sin embargo, los ejercicios pueden desarrollarse con alumnos de conocimientos más avanzados. El abordaje del profesor será lo que definirá el grupo.

Materiales: Poema de Eduardo Galeano, que se puede encontrarlo fácilmente en Internet, y fotocopias de las actividades. Se sugiere la grabación del poema hecha por el propio autor.

Objetivos:

Cada ejercicio presentado tiene su objetivo específico. El primero tiene como objetivo trabajar la interpretación del poema. El alumno tendrá que activar sus conocimientos previos para contestar a las preguntas.

El segundo pretende focalizar el vocabulario a través de la asociación entre campos semánticos.

El tercero hace con que el alumno comprenda las reglas gramaticales partiendo de una muestra real de la lengua. Así, el aprendiz podrá reflexionar sobre el uso de las estructuras gramaticales, y no simplemente memorizarlas.

La cuarta actividad permite que el alumno relacione la crítica social contenida en el texto con las imágenes presentadas y haga su justificativa.

Es posible desarrollar las cuatro destrezas con las actividades propuestas.

PÁJAROS PROHIBIDOS

(1976, en una cárcel del Uruguay)

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido, ni saludar a otro preso.

Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didoskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso "por tener ideas ideológicas", recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel.

Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos y el dibujo pasa. Didoskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas: - ¿son naranjas? ¿qué frutos son? - La niña lo hace callar: -ssshhhhh- y en secreto le explica: - bobo ¿no ves que son los ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

EDUARDO GALEANO

1) Contesta a las preguntas abajo:

a. El título presenta dos sentidos un explícito y otro implícito. ¿Sabes indicarlos?

b. Tras leer el texto, ¿sabes que pasó en 1976 en Uruguay?

c. ¿Conoces alguien de tu país que tenga se exiliado? ¿Quién?

d. ¿Qué piensas sobre el exilio? Crees que uno puede elegir el país? Si sí, ¿dónde irías?

e. ¿Por qué crees que "por tener ideas ideológicas" está entre comillas?

f. ¿Conoces a Eduardo Galeano, el autor del poema?

g. ¿Crees que el autor ya lo pasó por una experiencia como esta?

2) "...¿son naranjas? ¿qué frutas son?... Siguiendo el mismo padrón, ¿cuál grupo de palabras puede sustituir lo subrayado.

a) chancleta, delantales, calcetines, bragas

b) ocas, mariposas, grullas, mono

c) fresa, melocotón, piña, plátano

3) Obseva los dos fragmentos abajo y contesta a las preguntas, volviendo en el texto si necesario.

"...La hija le trae un dibujo de pájaros..."

a) ¿A quién o a qué se refiere le en esa oración? _____

b) Basado en la respuesta anterior, ¿qué función tiene le en la oración _____

c) ¿Cómo podrías decir esta frase de otra manera? _____

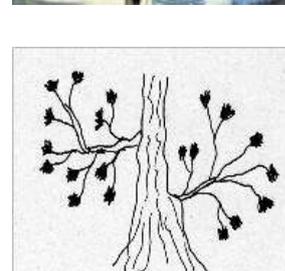
"...Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel..."

a) ¿A quién o a qué se refiere se y lo en la oración? _____

b) ¿Qué diferencia hay con relación a la estructura de esa frase con la estructura de la frase anterior? _____

c) ¿Cómo podrías decir esta frase de otra manera? _____

4) De estas imágenes, ¿cuál mejor caracteriza la crítica social contenida en el poema de Eduardo Galeano? Justifica tu respuesta.



Tras las propuestas de actividades presentadas, se quedan abiertas reflexiones sobre la cultura como objeto de enseñanza. Se recomienda a los profesores de ELE que sean cautelosos con relación a cuál cultura enseñar. La respuesta dependerá siempre del contexto y de las necesidades de los alumnos. En caso de aprendices brasileños, merece la pena proponer la cultura de los países vecinos, justamente por la cercanía y por la amplitud del universo cultural hispanoamericano.

Las ideas para mejorar las clases son muchas. Es hecho que los profesores compiten la atención de sus alumnos con la televisión y con la Internet, y esa competición es injusta, pero tienen que estar más allá y entender los mecanismos que hacen esos medios interesantes a los ojos de sus alumnos, y adaptarlos a sus clases.

Es importante decir que no solo las nuevas tecnologías permiten revitalizar la educación. Hay sencillos recursos, tradicionales y al alcance de todos que pueden surtir un buen efecto. Eso es lo que pasa con la actividad presentada en ese trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

Diccionario de la Real Academia Española. [en línea]. Disponible en <http://www.rae.es>
Aceso en 05 de agosto de 2007.

FOUNTS, Jeannie. *La enseñanza de la cultura en el aula*. [en línea]. Disponible en <http://www.mec.es/redele/biblioteca2006>. Aceso en 05 de agosto de 2007.

GARCÍA, Pedro Barros. *La integración de la competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas*. [en línea]. Disponible en <http://www.islvfr.ulg.ac.be>. Aceso en 05 de agosto de 2007.

LARAIA, Roque de Barros. (2006). *Cultura: Um conceito Antropológico*. 20 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Projeto memória. [en línea]. Disponible en <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia>.

9 – EL USO DE CANCIONES ADEMÁS DE RELLENAR ESPACIOS Y CUMPLIR EL HORARIO DE LA CLASE.

Rodney Mendes de Arruda (UFMT)

INTRODUCCIÓN

Este taller va dirigido a profesores de lengua y también al alumnado de la carrera de Letras por estar involucrados también en la formación del profesorado. El tema, que no es nuevo, intenta alumbrar un objeto ampliamente utilizado en clases de LE, a veces sin criterio o sin explotar la variedad que subyace a su propia materialidad lingüística. Si no es nuevo, hay que innovar el mirar sobre lo mismo para un mayor rendimiento, como recurso inagotable de enseñanza con múltiples facetas, incluyendo lo lingüístico, discursivo, histórico y cultural.

OBJETIVOS

El trabajo tiene como finalidad general analizar el uso concreto que se da en clase para el material auditivo y como finalidades específicas: (a) valorar las canciones españolas y latinoamericanas por sus aspectos intrínsecos; (b) observar aspectos lingüístico-discursivos de relieve en las letras de las canciones e (c) incentivar el trabajo del profesor para otros aspectos que no simplemente el lingüístico.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el campo de la Lingüística Aplicada (LA) (Harmer, 2002; Rodriguez, 1990) hay la división didáctica de las habilidades en Comprensión oral (auditivo), Comprensión escrita (lectura), Producción oral (habla) y Producción escrita (producción textual). Vale decir que cognitivamente primero están las habilidades de comprensión, cuya recepción de insumos crea estructuras que llevan al alumno a desarrollar la producción. De esa manera, hay una familiar relación entre las dos modalidades de producción.

Del campo de la Lingüística Textual veo importante reconocer en la canción su status de texto, cuya materialidad es compuesta de una canción que embala una letra, que por su vez está en el plan del contenido. Siendo texto se inserta también en los estudios recientes acerca de los géneros textuales. De esa manera, presenta contenido temático, estilo y construcción composicional (1995), reconocibles a partir de análisis, trabajo a ser emprendido por el profesor o propuesto por éste a sus alumnos.

En el campo del Análisis del Discurso (AD) recorro a Pedroso (2002) que analiza la comprensión auditiva como “el inútil cativo do discurso”. Según Pedroso, lo auditivo es una práctica discursiva de carácter interpretativo en la cual normalmente se busca el sentido esperado por el profesor, en una actitud unidireccional que, por ser así, no explota lo dialógico. Al hacerlo, el profesor desconsidera la participación de los aprendices como sujetos, como actantes. La AD defiende la interacción y el entrecruzamiento de escrita, de la oralidad y de la lectura. Ello porque son constituyentes uno del otro y de esa forma la actividad de escucha consigue ser ampliada y los sentidos comprendidos y trabajados.

Todavía con las bases de la perspectiva discursiva, hay un mirar sobre el material auténtico. Se comprende que éste pierde su característica de acontecimiento natural cuando es

repetido por el profesor. En ese caso el material es algo pedagogizado, lo que debe ser cuidadosamente pensado, a causa de no eliminar el carácter histórico del texto, lo que ocurre cuando se preocupa solamente con la materialización lingüística.

Recuperando el título del taller, rechazo la actitud del profesional que continuamente usa canciones en clase con una visión reduccionista de rellenar espacios, sin variación de la estrategia, lo que desperdicia el recurso y lo simplifica. Y también cuando las deja para el fin de la clase con la justificativa de ser un abordaje lúdico, que no contempla lo anteriormente discutido.

En su lugar, respetados los aspectos teóricos, defiendo que importa trabajar con los textos a partir de la materialidad presentada, con la cual se explotan los elementos lingüísticos que importa demostrar, como fonética, prosodia, morfología, sintaxis, léxico, lo normativo y lo coloquial. A partir de eso se conecta lo cultural a lo lingüístico, uno como complemento del otro, indisociables.

EJEMPLO SÍNTESIS DE APLICACIÓN

Primera sesión:

Tratar del aspecto formal de la comprensión auditiva;

Abordar y comentar los aspectos constituyentes de las canciones: discurso, sexismo, intertextualidad, interdisciplinaridad, historia, cultura, versiones, traducciones, relecturas, spanglish.

Escuchar las canciones, analizarlas y proponer qué aspectos explotar con los alumnos.

Segunda sesión:

Propuesta 01) Producir una parodia.

Propuesta 01) Producir la versión de una canción brasileña al español.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Vanessa e MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio. Porto Alegre: Editora Padre Réus, 1998.**
- BAKHTIN, MM (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7. ed. (trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1995.
- HARMER, Jeremy. Teaching receptive skills. In: HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 3rd edition, Longman, 2002. p.199-209
- HARMER, Jeremy. Listening. In: HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 3rd edition, Longman, 2002. p.228-245
- PEDROSO, Sérgio Flores. Compreensão auditiva: o inútil cativo do discurso. In: *Fragmentos*, nº22. Florianópolis jan-jun/2002, p.117-132.
- PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Sílvia R. B. Andrade et al. *Virando a página: uma atividade diferente a cada dia*. São Paulo: SBS, 2002
- RODRIGUEZ, A. Fera. La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias. In: *Didáctica de la Enseñanza de Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana, 1990, p.64-83.
- RUBIN, Joan e THOMPSON, Irene. Compreensão oral. In: *Como ser um ótimo aluno de Idiomas*. (Trad.: Luiz Antonio P. Rafael). 2.ed., São Paulo: Thomson Pioneira. 2001, p.81-87.

V – PAINÉIS (PANELES)

1 - UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Coordenadoras: Cleide Ester de Oliveira

Veralucia Guimarães de Souza - UNIVAG-MT

Participantes: alunos estagiários 2007 do curso de letras UNIVAG-MT

INTRODUÇÃO

Este trabalho, direcionado para professores e futuros professores de língua espanhola, foi resultado de um projeto de iniciação científica realizado durante a orientação de estágio supervisionado da graduação do Curso de Letras do UNIVAG – Centro Universitário. O principal objetivo deste trabalho é promover uma reflexão acerca do ensino de língua espanhola em fase de implantação no Estado de Mato Grosso. De modo que essa reflexão possa ajudar os alunos-professores a perceberem a importância de uma prática reflexiva para a formação docente; criar novas possibilidades para o ensino da Língua Espanhola a partir da prática de estágio supervisionado; perceber o contexto atual de implantação da língua espanhola nas escolas estaduais e verificar a sua receptividade por parte dos discentes.

Assim, espera-se que a reflexão durante a realização da formação pré-serviço promova uma prática pedagógica inovadora que valorize os diferentes contextos de uso da linguagem e a formação do cidadão no mundo contemporâneo.

O ensino da língua espanhola torna-se uma realidade hoje no Brasil. A partir da aprovação da Lei nº 11.161 (05/08/2005) que estabelece o ensino obrigatório na escola e optativo para o aluno, muitas discussões referentes ao assunto tem sido levantadas, dentre as quais, a qualidade do ensino oferecido nas escolas, a atuação do professor, os recursos e os materiais de ensino, que acordo com alguns pesquisadores (Félix (1999); Moita Lopes (2001); Freire & Lessa (2003); Perin (2005); Gimenez (2005); Basso (2005); Almeida Filho (2005); Schmitz (2006); Ramos (2006); Coelho (2006)) exercem um papel fundamental neste processo.

Assim, cabe à prática de estágio supervisionado, proporcionar um primeiro contato do futuro professor com a sala de aula para que o mesmo possa refletir sobre a sua prática diante do desafio de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos professores de língua estrangeira do Estado de Mato Grosso que, hoje, se encontram em sala de aula, não são professores habilitados, eles “estão” professores (Cox & de Assis-Peterson, 2002). Por isso, ultimamente, temos muitos alunos que ingressam no curso de Letras para obter a habilitação, tendo em vista que já estão em sala de aula por possuírem certificados de reconhecimento lingüístico internacional, por serem nativos, ou por terem morado em países, cuja língua oficial é o inglês ou o espanhol. Muitos não estão familiarizados com as teorias lingüísticas que sustentam o

ensino aprendizagem de língua estrangeira (LE). Eles ministram suas aulas embasadas em experiências anteriores de sua própria aprendizagem de inglês ou espanhol em cursos livres, ou de escolas públicas estaduais e municipais ou, simplesmente, pelo contato direto com falantes nativos ou por serem nativos.

As pesquisas atuais na área de formação de professores apontam para uma formação profissional contínua e reflexiva, um processo contínuo de reflexão sobre os conhecimentos recebidos e experiências, no contexto da ação profissional (Wallace,1991; Richards, 1995; Freeman, 1996; Abrahão, 2001;). Elas apontam, também, a necessidade de que o professor conheça a sua abordagem para que possa explicar por que ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém (Almeida Filho, 1999).

Há vários motivos para proporcionar uma prática de estágio voltada para uma ação reflexiva, como discorrem alguns autores em suas publicações que exigem um repensar sobre a prática pedagógica do professor (Wallace,1991; Richards,1995; Abrahão,2001; Mateus,2002;). Todas essas publicações proporcionam uma discussão acerca de uma prática reflexiva para o desenvolvimento de professores, a necessidade de aprender a aprender, o professor não pode atuar na educação sem que ele próprio seja capaz de produzir conhecimentos e promover transformação das condições sociais de ensino. Pessoa (2002) afirma que se os professores que não tiverem a oportunidade de analisar a sua prática docente e procurar alternativas para mudá-la, dificilmente se tornarão autônomos.

Há a necessidade de repensar a prática não como o local de aplicação de teoria, mas como local em que a teoria seja construída na/com a prática. Esta visão se opõe à corrente positivista em que o procedimento metodológico é a aplicação de técnicas. A visão tecnicista de formação não é suficiente para preparar o professor para a complexidade e diversidade dos contextos escolares atuais. Esse profissional não pode ficar preso a uma visão dogmática que envolve apenas treinamento no uso de técnicas de ensino sem levar em consideração a diversidade cultural dos sujeitos que estão no contexto escolar, criando-se a impressão de que aquilo que é oferecido é o melhor e que deve ser repassado como verdade universal (Moita Lopes, 2001).

Além disso, há necessidade de repensar a metodologia utilizada nas aulas de língua estrangeira das escolas públicas, pensar em um ensino que promova além do desenvolvimento lingüístico-comunicativo, o da cidadania enfocando os aspectos culturais e sociais.

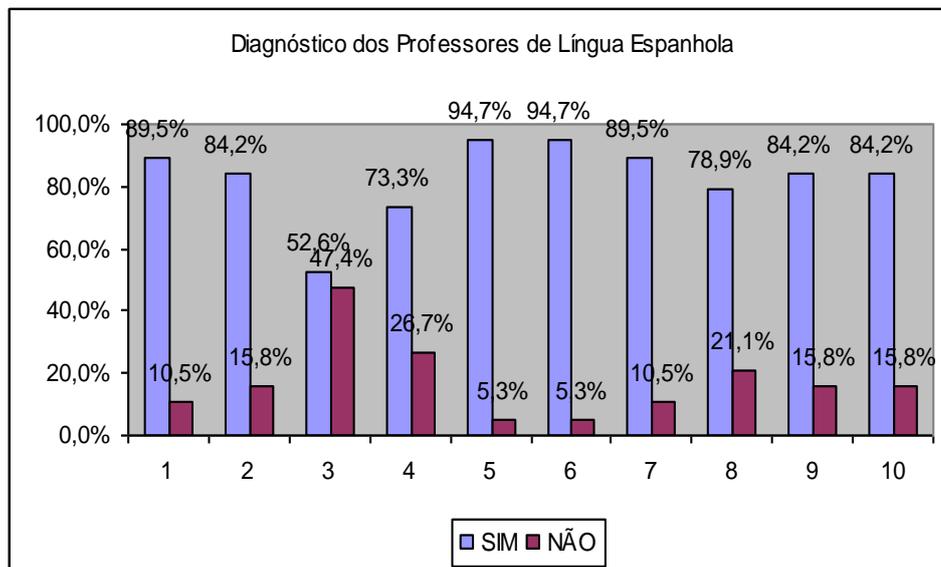
Metodologia

Os estagiários realizaram a pesquisa, dividida em três fases, nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis e Guiratinga a partir da aplicação de um questionário aos alunos e aos professores e da observação dos aspectos interacionais nas respectivas salas das escolas públicas que foram campo de atuação do estágio.

A primeira fase da pesquisa constou da leitura de vários textos na área de formação de professores dentro da linha reflexivo-crítica em contextos da formação pré-serviço e continuada. A segunda, a aplicação dos questionários e a terceira, a tabulação e a análise dos dados, a partir de uma análise qualitativa.

ANÁLISE DE DADOS

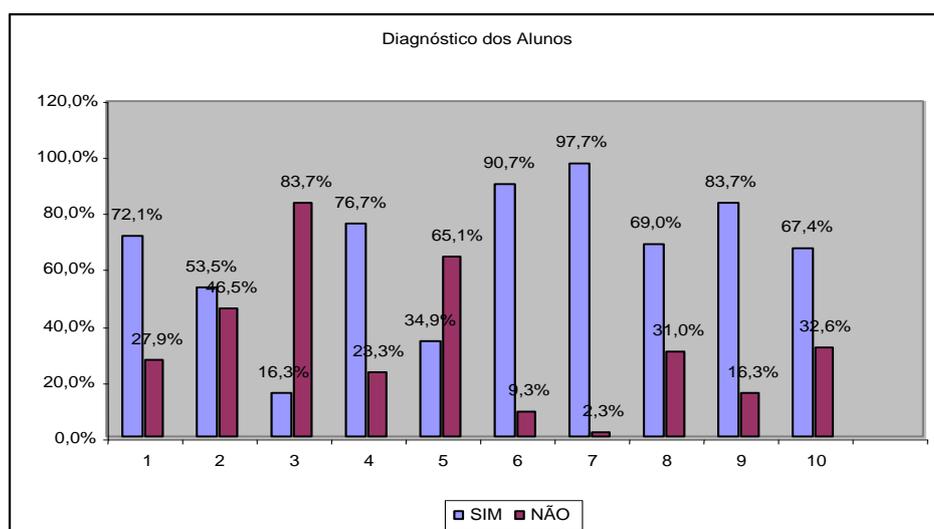
Gráfico 1



- 1 – É habilitado em Língua Espanhola?
- 2 – Fez curso de aperfeiçoamento no último ano?
- 3 – Pertence a alguma associação de professores?
- 4 – A escola oferece momentos para socialização de informações referentes ao aperfeiçoamento na área de Língua Espanhola?
- 5 – Utiliza o livro didático para preparar as aulas?
- 6 – Propõe sugestões de atividades extras para o aluno?
- 7 – Faz avaliação processual?
- 8 – Costuma expor as produções dos alunos para a comunidade escolar?
- 09 – Tem material de apoio para o desenvolvimento das aulas?
- 10 – Desenvolve atividades interdisciplinares?

Os resultados indicam que nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande a grande maioria dos professores que atua nas escolas é habilitada e participa de cursos de aperfeiçoamento, cursos estes que são oferecidos pela SEDUC em parceria com a Embaixada da Espanha. Embora tenha sido constatada uma boa interação entre professor e alunos, há algumas ações que eles gostariam de desenvolver, mas limitações de tempo, tanto de preparo quanto da carga horária destinada à disciplina de LE, que na maioria das vezes é limitada em uma hora aula por semana, impedem que sejam desenvolvidas.

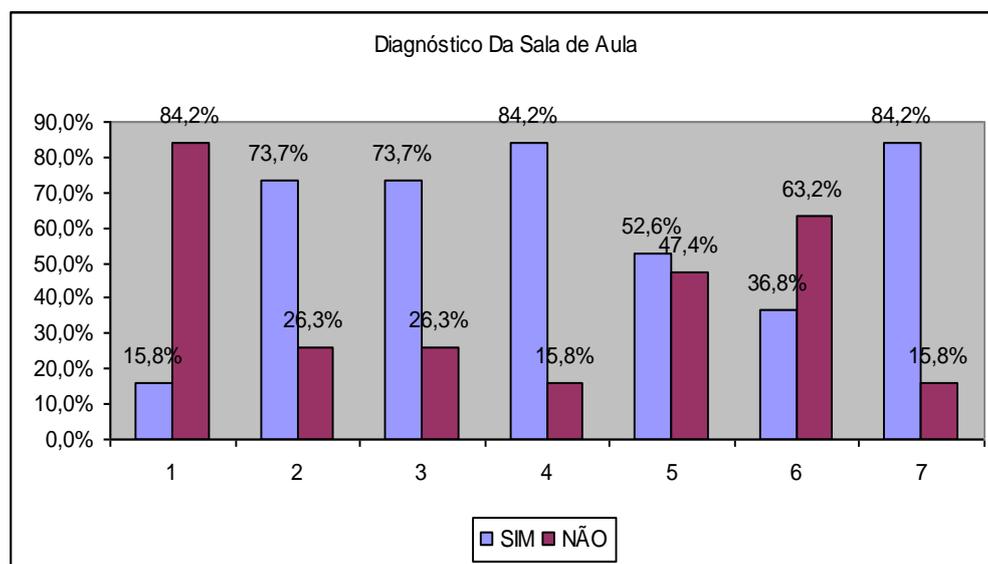
Gráfico 2



- 1 – O professor adota livro didático de LE?
- 2 – Você observa que há uma boa interação entre o professor e o aluno nas aulas?
- 3 – Os alunos se mostram motivados?
- 4 – O ambiente da sala de aula é agradável?
- 5 – Há mural na sala de aula?
- 6 – O professor propõe trabalhos em duplas e/ou em grupos?
- 7 – Os textos que são trabalhados em sala de aula são interessantes?

Na observação da sala de aula foi percebida uma boa interação entre professor e alunos, mas poucas atividades de trabalho em grupo ou em pares, retratando o atual contexto de ensino de LE. Um trabalho que não leva em consideração a interação e a oralidade para a aprendizagem da LE. Constata-se também alta motivação por parte dos alunos em aprender a LE. Uma observação feita pelos estagiários é que o professor usa muito quadro e giz, os alunos têm que copiar do quadro as atividades e reclamam por isto, pois os mesmos não possuem livro didático de LE e a não há disponibilidade de xérox sem custos para o professor e os alunos, o que levou-nos a questionar o porquê da não inclusão de material de língua estrangeira pelo programa do MEC de distribuição de livro didático. Apesar de toda a dificuldade encontrada, os professores consideram boa a aprendizagem dos alunos.

Gráfico 3



- 1- Gosta da aula de língua espanhola?
- 2- Gosta de ler textos em língua espanhola?
- 3- Possui livro Didático
- 4- Gosta de atividades como teatro, poesia e música?
- 5- Gosta de falar nas aulas de língua espanhola?
- 6- Tem dificuldades com língua espanhola?
- 7- Gostaria de ter acesso à alguma estratégia que pode facilitar a atividade de leitura?
- 8- Gosta de trabalhar em grupo?
- 9- Gosta de ouvir músicas, assistir a filmes em língua espanhola?
- 10- Gosta de ter aulas com jogos para aprender os conteúdos?

Foi constatada uma grande predileção dos alunos para o aprendizado do espanhol como segunda língua, o que evidencia que ela vem ganhando espaço e ocupando o posto anteriormente ocupado pela língua inglesa como a única opção existente até então em muitas das escolas alvo da pesquisa.

Na observação de aulas e entrevista com alunos foi apontado que a prática de leitura em língua espanhola proporciona prazer a uma parcela de 50% e desânimo para outra, tudo devido ao trabalho com a leitura de forma passiva que pouco traz de significação para o seu leitor que muitas vezes não sabe o porquê desta e o faz por causa das notas.

Os dados revelam, também, a triste realidade das escolas públicas que não possuem materiais didáticos, o que resulta numa carência de recursos para as aulas, principalmente para as atividades de leitura. Os professores selecionam os materiais e colocam a disposição dos alunos ou, quando muitas vezes, ele próprio tem que tirar do seu bolso e arcar com os custos.

Os alunos demonstraram grande interesse por atividades diversificadas na disciplina de língua espanhola como: teatro, poesia, música ao invés das tradicionais aulas centradas em leituras monótonas e na lista de vocábulos descontextualizados

De acordo com anotações de campo, a situação em Rondonópolis e em Guiratinga é outra. Em Rondonópolis pouquíssimas escolas implantaram a LE no

currículo e, em Guiratinga, nenhuma escola implantou a LE, o que dificultou a realização do estágio neste município. A solução para este problema foi a elaboração de um projeto que ofereceu aulas de língua espanhola extracurricular. E os alunos que participaram do projeto gostaram das aulas de língua espanhola.

Os dados (gráfico 3) revelam que os alunos possuem afinidade em relação à língua espanhola, apesar de não terem a disciplina no currículo. É unânime a opinião dos alunos em relação à preferência por atividades lúdicas, bem como o trabalho em grupo e aulas que possibilitem o contato com outros gêneros discursivos: teatro, poesia e música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho concluindo que há a necessidade de repensar a prática não como o local de aplicação de teoria, mas como local em que a teoria seja construída na/com a prática. Percebe-se que a falta de materiais didáticos como livros, dicionários e também o tempo são alguns dos entraves para o ensino de qualidade. O ensino da língua espanhola nas escolas públicas não pode ser pensado apenas para figurar nos currículos das escolas em cumprimento da lei, mas é preciso garantir a qualidade acima de tudo, e para isso é necessária uma política que possa levar em conta as especificidades do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. A formação do professor também é fundamental nesse processo, pois há necessidade de utilizar metodologias que tornem as aulas mais interessantes.

Foi constatada uma grande predileção dos alunos para o aprendizado do espanhol como segunda língua, o que evidencia que ela vem ganhando espaço e ocupando o posto anteriormente ocupado pela língua inglesa como a única opção existente até então em muitas das escolas alvo da pesquisa.

A língua espanhola demorou a chegar à rede pública de ensino, ainda está sendo implantada, mas já vem dando demonstrações de que veio para ficar e cair no gosto dos estudantes brasileiros. Tudo isso vem ocorrendo pelo estreitamento das relações entre o Brasil e os países do MERCOSUL, maior proximidade física, cultural e socioeconômica. Consoante a isso, devemos proporcionar aos alunos da rede pública um ensino de língua espanhola que possibilite que eles façam parte deste processo impar na conjuntura política e econômica, social e cultural deste país e para conseguir ocupar este espaço a qualidade do ensino deve estar à altura.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *O professor de Língua estrangeira em formação*. Campinas: Ponte, 1999.
- COX, M.I.P & ASSIS - PETERSON, A.A. Ser / Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso – Ano 5. n° 05. Ed. Universitária: Cuiabá, VI, 2002.p. 1- 26.
- ABRAHÃO, M.H.V.A. Prática de Ensino e o Estágio, a formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: Um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada. Instituto de estudos da linguagem*. Campinas.n° 37. Jan/Jun, 2001.p. 61-70.
- FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- FREITAS, M. A. de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: In: GIMENEZ, Telma (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Editora UEL:Londrina. 2002.
- GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Editora UEL: Londrina, 2002
- MATEUS, E.F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Editora UEL:Londrina. 2002.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino / aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PERIN, J. O. R. Ensino aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: Gimenez, T. et al. (orgs) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p 143 – 157.
- PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WALLACE, M.J. *Training Foreign Language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

2 - QUIJOTE Y CUARESMA: PERSONAJES QUE TRANSCENDIERAN EL TIEMPO

Maria Cleunice Fantinati da Silva¹

Daniele Cristina da Silva¹

Waldinéia L. da Cruz Alves¹

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Tangará da Serra.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo buscó un análisis comparativo de las obras *Don Quijote* de Cervantes y *Triste Fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto, observando los aspectos nacionalistas y culturales presentes en ellas. La literatura comparada, conforme Cândido (1993), fluye naturalmente al transcurrir de las reflexiones, siendo una tendencia ya de los escritores en se apoyaren en textos de literaturas matices. Llevar a las clases de enseñanza media textos literarios de la literatura española o hispano-América proporciona al alumno una mayor aproximación con otras culturas, pues la literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad tornándonos más comprensivos y tolerantes para la naturaleza, la sociedad y para con el semejante.

La relevancia de este estudio se refiere a lo que concierne la actividad docente, pues proporciona una reflexión sobre literatura nacional y extranjera, en este caso específico, la española. El análisis comparativo posibilita un aprendizaje que ultrapasa la simple lectura de resúmenes y adaptaciones de la obra de Cervantes para una reflexión profunda que exigirá del estudiante la lectura de la obra, o por lo menos de partes o capítulos originales y no resúmenes o “adaptaciones para jóvenes” como afirma Bernardo (2005, jornal do Brasil). Así, como la obra literaria *Triste Fin de Policarpo Cuaresma* que posibilitará un estudio socio-cultural de Brasil en início del siglo XX.

METODOLOGÍA

Para el análisis nos apoyamos en los abordajes de Cândido, Alfredo Bossi y D'Onofrio Salvatore. Buscamos conocer aspectos fundamentales de la intertextualidad, de los contextos históricos y políticos de España y de Brasil para identificar puntos semejantes y divergentes entre los personajes y presentar las propuestas en clases. Para el desarrollo de la pesquisa, en primero momento, fue hecha una lectura de las dos obras literarias, *Don Quijote* y *Triste Fin de Policarpo Cuaresma*. En un segundo momento, destacamos los puntos en que las obras se cruzan y se divergen. En un tercer momento buscamos embasamiento teórico para el estudio. Los procedimientos metodológicos de este estudio están firmados en un levantamiento bibliográfico, pues tendrá su aplicabilidad en una segunda etapa, en las clases de enseñanza de lenguas de manera interdisciplinar, una vez que abarcará las disciplinas de lengua portuguesa y española.

La literatura es una puerta de pasaje para la imaginación, y tiene un poder increíble de trascendencia, pues los simples lectores pasan a ser lectores personajes. El conocimiento de la literatura extranjera lleva los lectores a vivir situaciones en otras culturas.

OBJETIVOS GENERALES

A través de un estudio comparativo estudiar las obras literarias Don Quijote de la Mancha y Policarpo Cuaresma para identificar puntos semejantes. Abordar la cultura de modo que esta no sea desvinculada de su contenido lingüístico y social. A través de lectura de textos literarios llevar el estudiante ampliar su universo cultural hasta un análisis crítico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Llevar hasta los estudiantes de la enseñanza media la literatura española e hispano-América, para que puedan contestarla con la literatura brasileña.

Posibilitar a través de la literatura conocimiento y respecto por otras culturas.

Promover un estudio interdisciplinar entre las disciplinas de lengua española y lengua portuguesa.

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

La literatura transmite, además del conocimiento, posibilidad de trascendencia llevando el lector por caminos antes no recorridos, proporcionándole el encuentro con diferentes culturas en épocas lejanas. La lectura literaria proporciona al alumno el desarrollo de un comportamiento más crítico y menos prejuicio delante el mundo.

La comparación de obras literarias establece una relación de contacto y a través de estudios la interacción de culturas. Pensando en esta posibilidad y, de acuerdo con las orientaciones curriculares para la enseñanza media p.53, la enseñanza de la literatura (y de otras artes) que visa, principalmente, al cumplimiento del Inciso III (Art.35) da LDBEN n° 9.394/96, el aprimoramiento del educando como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico.

Llevar a la clase propuestas de lectura literaria o textos literarios de la literatura brasileña, española y hispano-americana lo que proporciona al alumno de la enseñanza media, bajo la orientación do profesor/a de lengua portuguesa y española, el contacto con a cultura española, pues la literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos torna más comprehensivos y abiertos para la naturaleza, la sociedad y el semejante.” (CÂNDIDO, 2006. p.55).

La enseñanza de la lengua española en las escuelas brasileñas está sostenida en la ley número 11.161 de 05 de Agosto de 2005, en su artículo primero consta que La enseñanza de la lengua española debe ser de oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno y será implantado, gradativamente, en los currículos plenos de la enseñanza media.

Considerando que la enseñanza de una lengua extranjera no puede y tan poco debe tener un fin en si misma, pues necesita integrar con otras asignaturas la propuesta de trabajar en las clases de enseñanza media con la literatura brasileña y española proporcionará a los alumnos una interacción con la cultura y al mismo tiempo un contacto mayor con la lengua. Para Giovannini (1996) en *Profesor en Acción*, el concepto de cultura aglutina todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad; siendo la cultura la suma total de la forma de vivir y concebir la propia vida

que tiene un grupo social. Esta autora destaca aun que la lengua se convierte en un instrumento estéril desde el momento en que se desvincula de la cultura.

Trabajar con la obra o textos literarios extraídos de las obras de Lima Barreto y Miguel de Cervantes es solo una de las muchas posibilidades que tienen los profesores/as. Entonces, por esta sugerencia podrán crear otras innumerables propuestas de trabajar la cultura, y la lengua de manera interdisciplinaria, aquí con las asignaturas de lengua portuguesa y lengua española.

Esta propuesta de presentar D. Quijote a los alumnos brasileños no es ninguna novedad, pues Montero Lobato en la década de treinta cuando se ve empobrecido planea libros para sobrevivir. Y más precisamente en 1936, en combinación con Octales, de la Compañía Editora Nacional, lanza “Quijote de las crianzas”. En esta adaptación de Monteiro Lobato, es el personaje Doña Benta que tiene el papel de presentar el personaje “Quijote” para los niños: “(...) la noche de este mismo día empezó a leer la historia del ingenioso hidalgo de la Mancha.” (LAJOLO, 2004. p.97). “Num lugar da Mancha, cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor”. Pero, Emilia el personaje niña, habla que ese libro es entero en esta perfección de lengua ella va a jugar con Quindín, pues no comprende “lanza en cabido, adarga antigua y galgo corredor.” (LAJOLO, 2004. p.98).

Sin embargo Doña Benta que no quiere perder su público, reclusa y explica que esta obra está escrita en alto estilo, rico de todas las perfecciones y sutilezas de forma, razón por la cual se tornó clásica. Y como afirma Lajolo (2004) los niños personajes no tenían aún el necesario entendimiento de cultura para comprender las bellezas de la forma literaria, en vez de leer, iba contarles la historia con sus propias palabras. De este modo, nuestra propuesta también se encuentra con otras propuestas, aquí, con “Quijote para los niños, de Monteiro Lobato”. Percibimos que a través de la lectura de obras clásicas los conocimientos y las culturas se cruzan. Los caminos recorridos por la imaginación del lector desmanchan el tiempo, pues la literatura tiene ese poder de anular el tiempo en la imaginación y surgen las más diversificadas comparaciones hechas por él.

La actualidad de Quijote lo asocia, a través de los diferentes lectores, a las diversas figuras, sea históricas, literarias u hasta mismo a un pollito enfermo, como ha hecho Emilia el personaje de Monteiro Lobato (una muñeca de pañuelo), “ (...) sua comparação com o pinto doente, num prosaico terreiro, por assim dizer *tropicaliza* a ironia, apontando *uma* das rotas pela qual pode perfazer-se o trânsito dos clássicos de uma cultura para outra, de um tempo para outro, de uma audiência para outra.” (Lajolo, 2004, p.99). Las asociaciones entre Quijote y algunas figuras de la historia que se embreñaron en la lucha en defensa de determinados valores humanitarios y de principios más justos para organización de la vida en sociedad, como Che Guevara, recientemente asociado al caballero.

Los personajes Cuaresma y Quijote a pesar de situarse en épocas diferentes, se actualizan justamente en la crítica irónica que satiriza con los poderosos de sus tiempos. Cuaresma se dedica a las lecturas de obras nacionales y Don Quijote encuentra en los libros de caballería una salida para su patria que pasaba por situación difícil. Así el personaje de Cervantes de tanto leer pierde la razón y sale con la cabeza llena de fantasías y disparates viviendo diversas aventuras. También decepcionado con la política de su patria, Cuaresma critica irónicamente la República de Brasil y el exagero del militarismo. En busca de solución él también es considerado loco. Los resultados o previstos por los personajes no son alcanzados, mientras tanto, el mensaje que queda se

perpetua de que la lucha vale por si solo, y que en esta vida los sueños valen siempre, por más utópicos que sean.

La literatura, a través de una mixtura entre ficción y realidad da un carácter de verosimilitud. La obra, proporcionando al lector conocer y analizar contextos sociales como la quema de los libros de la biblioteca de Don Quijote, que no deja de ser realidad a lo que concierne el acceso al conocimiento, al mundo de la lectura. Pues, así ocurrió con los libros en la Santa Inquisición y siglos antes, los libros de la Biblioteca de Alejandría también fueron quemados. El contacto con las páginas de libros siempre fuera acceso al conocimiento y a la verdad. Por lo tanto, Quijote no sería “loco”, pero conocedor de la necesidad de libertad de los oprimidos de su patria. La comparación de este personaje con Policarpo Cuaresma, el personaje brasileño que sufre también con el pre-concepto social, pues doctor Segada no veía motivos para Cuaresma se interesar por libros, una vez que no era estudiado. Con todo no abandona los libros nacionales que hablan de la cultura indígena, la agricultura y la riqueza de su patria Brasil. Con esta propuesta podemos llevar el estudiante a percibir que mismo después de siglos los ideales se cruzan anulando la barrera del tiempo.

La locura es uno de los puntos fundamentales en estas obras porque sus personajes protagonistas necesitan vivir fuera de la realidad para encontraren solución de los problemas. En la obra de Cervantes la locura lleva Don Quijote a tres conclusiones falsas:

1ª Don Quijote, hidalgo de aldea, así que enloquece se cree de absoluta fe que es caballero. 2ª Don Quijote está convencido de que todo cuanto había leído en los libros de caballerías es verdad histórica y fiel relación de hechos que realidad ocurrieron y de hazañas que llevaron a término auténticos y reales caballeros en tiempos pasados. 3ª Don Quijote cree que en su época, principios del siglo XVII, y en la España de Felipe III, era posible resucitar la vida caballeresca de antaño y mantener los ideales medievales de justicia y equidad. (RIQUER, Martín de. Cervantes y el << Quijote >>, P. LX, San Pablo, 2004.)

La locura de Quijote trata de un ideal a favor de la humanidad, lo mismo que ocurre con Cuaresma, pues idealiza un Brasil auto suficiente, o sea, es un idealista con un exagerado nacionalismo que no existe por parte de los otros miembros de la sociedad de su tiempo.

Lima Barreto construye un personaje emergido en un sueño inconsciente, dividido en tres etapas: En primer momento, el gran soñador prepara una reforma cultural; en segundo, una reforma agrícola; en tercero, una reforma política. Al fin de esta caminata *ufanista*, el país se revela inhóspito, precario, infecundo, cruel, opresor y odioso. (BARRETO, 1998.p.182). Vacilando entre la realidad y los sueños Cuaresma acaba siendo considerado loco por sociedad de su tiempo, una vez que huye de los patrones establecidos. Como no desiste de luchar por sus ideales y por se envolver en la Revuelta Armada que ocurrió en Rio de Janeiro durante el gobierno del Mariscal Floriano Peixoto, y por hacer críticas al presidente acaba teniendo su *triste fin*: el fusilamiento.

CONSIDERACIONES

Los estudios de obras o textos literarios de diferentes culturas establecen una relación de contacto con la lengua y la interacción cultural. Pensando en esta posibilidad, y de acuerdo con las orientaciones curriculares para la enseñanza media p.53, la enseñanza de la literatura y de otras artes visa, principalmente, al cumplimiento del Inciso III (Art.35) de la LDBEN n° 9.394/96, o sea, el aprimoramiento do educando como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico, llevar a la clase propuestas de lectura de textos literarios de la literatura brasileña, española y hispano-americana para posibilitar la amplitud de estas capacidades. De esta forma, proporcionar al alumno de la enseñanza media, bajo la orientación del profesor/a de lengua portuguesa y española, desde el contacto con diferentes culturas.

A través de este estudio se percibió que la comparación de las literaturas proporciona una aproximación entre los personajes y también entre el estudiante, la lengua y su cultura, pues la lengua está cargada de diferentes significaciones.

Cervantes revolucionó las formas narrativas de su tiempo, aun después de 400 años sigue siendo una literatura novelística actual y Lima Barreto inicia una literatura preocupada con las cuestiones sociales de Brasil en el siglo XX. Aunque cronológicamente se distancian, se actualizan a través de los personajes nacionalistas y se encuentran en la “locura” e ideales.

Este estudio comparativo de Don Quijote y Cuaresma proporcionó una reflexión profunda de las obras y comprensión histórica-cultural presente en las literaturas brasileñas y española. Aspecto que probablemente facilitará la comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de literaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. 31ª ed. São Paulo: Ática, 1998
- BOSSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 34ª ed. Revista e Aumentada. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos, e suas Tecnologias. Brasília: Secretária de educação Média e Tecnológica, 1999. disponível em <http://www.mec.gov.br>
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura Comparada*. In: _____. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.221-215.
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Real academia española – Asociación de academias de lenguas españolas. IV Centenario: Castilla – La Mancha.
- CERVANTES, Miguel de. *Retablo de las maravillas*; Tradução, prólogo, notas e estudos introdutórios de Ester Abreu Vieira de Oliveira, Jorge Luiz do Nascimento, MARIA Mirtis Caser. – Brasília: Thesaurus; Consejería de ducación de la Embajada de la España, 2004.
- GIOVANNINI, Armo et alli. *Profesem em Acción – 2*. Masrid: Edelsa, 1996.
- LAJOLO Marisa *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Afiliada, 2004.
- SALVATORE, D'Onofrio. *Literatura Ocidental – Autores e Obras Fundamentais*. 2ªed. São Paulo: Ática, 2002.
- VIEIRA, Maria Augusta da Costa. *A incrível atualidade de Dom Quixote*. *Discutindo Literatura*, São Paulo. Ano 2, n. 7, p.14-19. 2006.

3 - A LÍNGUA ESPANHOLA É OBRIGATÓRIA - IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05 EM MT – DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Regina Adler R. Rodrigues Dos Santos/SEDUC/MT

Tânia Regina Maciel/ SEDUC/MT

INTRODUÇÃO

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, em seu Artigo. 26 parágrafo 5º aponta a obrigatoriedade do “ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira”, o que significa dizer que outras LE – Línguas Estrangeiras, podem ser ensinadas. Isto acarreta a decisão sobre as quais LE devem ser incluídas no currículo. Essa é, no entanto, uma questão sobre a qual a comunidade deve se pronunciar. Porém deve-se saber que muitos fatores precisam ser levados em conta.

Por exemplo, fatores regionais, que determinam a relevância de determinadas LE em situações de fronteiras devem ser considerados não somente do ponto de vista histórico-afetivo, como também em relação ao mundo do trabalho.

Há muito tempo se percebe em nosso Estado, a necessidade de uma melhor concretização da Língua Espanhola em nossas Escolas, que devido a algumas particularidades, têm priorizado a Língua Inglesa no lugar desta.

A Língua Espanhola, apesar de apresentar aspectos favoráveis à sua implantação, como a nossa fronteira comum com países de fala hispânica de 16 mil quilômetros, e em razão disso, a existência, hoje do MERCOSUL, que vêm intensificando o contato econômico e cultural entre os países do chamado cone sul, onde o conhecimento da língua espanhola tem sido requisitado para o trabalho, tem a sua implementação barrada por vários anos em diferentes oportunidades.

Segundo dados da Superintendência de Gestão de Recursos Humanos (SGRH), SATI/2005, têm em todo Estado de Mato Grosso 12 municípios que ofertam a Língua Espanhola no Ensino Médio, 16 Escolas, 140 turmas, 4.963 alunos com 24 professores habilitados e efetivos em Língua Estrangeira Moderna (LEM) Espanhol ou Inglês, sendo que desses 24 professores que são habilitados tanto em Espanhol ou Inglês, ministram aulas de Língua Espanhola.

Hoje, com a Lei 11.161/2005, torna-se obrigatório o ensino de Língua Espanhola nas escolas de ensino médio de todo o país, ainda que a matrícula seja facultativa aos alunos.

De acordo com os dados fornecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em Mato Grosso, 1119 são formados, ou seja, Habilitados em Língua Espanhola e Literatura das Línguas Espanholas. Porém sabemos que na Rede Pública Estadual temos um número grande de professores efetivos, habilitados em Português/Inglês que atualmente estão ministrando aulas de Língua Espanhola, e ainda, que dentro da rede pública temos também professores remanescentes em pedagogia com desvio de função, que a Secretaria de Educação – SEDUC tem a intenção de preparar para atuarem na Língua Espanhola.

Particularmente considerando as experiências como formadoras que somos, sentimos que se faz necessário habilitar tais professores, e não somente capacitá-los para trabalhar com a disciplina.

Sabemos também que muitos professores que estão habilitados na Língua Espanhola e são efetivos na Rede Estadual, necessitam de formação continuada. Esta afirmação é oriunda de nossa prática com aulas de Estágio Supervisionado e também, de depoimentos dos alunos de Estágio de uma Instituição de Ensino Superior. Os estagiários quando chegam às Escolas deparam com um quadro bastante desolador. Os professores, sem o conhecimento devido, sem o apoio teórico necessário e desprovido de materiais didáticos adequados, não se sentem motivados e muito menos em condições para o exercício da prática de sala de aula. Reclamam uma oportunidade de poder fazer um curso para se tornar preparados e atuarem a contento no seu dia a dia. Isso faz com que nossos futuros professores, se sintam inseguros quanto às suas práticas pedagógicas.

De acordo com as necessidades citadas acima nossa proposta em estudo visa conhecer o “Perfil e a Identidade do Professor”. Quem está sendo professor? E como ele está desenvolvendo a prática pedagógica? Quais os principais desafios à formação e atuação de professores de espanhol em contextos diversos? Que formação em Língua Espanhola possui esse professor? Pois somente desta maneira teremos um ensino de qualidade, facilitador de práticas pedagógicas voltadas para propostas que atendam não só os professores, mas a sociedade da qual fazemos parte, e especialmente os alunos, mostrando que a Língua e a Cultura de um povo são expressões de conhecimento.

OBJETIVO GERAL

Identificar os professores da Rede Pública Estadual, em princípio das regiões de Fronteira, que atuam na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Espanhola, para caracterizar seu perfil e identidade profissional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Saber qual a formação do professor que atua como professor de Espanhol.
- Investigar a prática pedagógica do professor.
- Conhecer as condições oferecidas pela escola para a sua prática pedagógica.
- Saber quais são as ansiedades e indagações que acompanham esse profissional.
- Analisar as possibilidades para formação continuada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizará como Método de estudo a abordagem qualitativa - interpretativa e como instrumentos: entrevistas-gravadas, questionários, análise de documentos e diário de campo.

Os sujeitos da pesquisa serão os professores da Área de Códigos e Linguagem – Língua espanhola.

O local da pesquisa: escolas da rede pública estadual das regiões de fronteira.

CONCLUSÃO

Segundo Nóvoa (1997),” a formação do professor é condição ímpar para a sua prática”. Somente um professor habilitado para a disciplina será capaz de atuar com a devida competência no ensino da Língua Espanhola. Pois como vemos com a crescente globalização da economia mundial e as privatizações na América Latina, faz-se necessário profissionais brasileiros e hispanoamericanos de todas as áreas procurarem adquirir o mais rápido possível a comunicação em diferentes idiomas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIROUX, H. A. Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.
- SACRISTÁN, Gimeno J. Poderes Instáveis em Educação. Artmed Porto Alegre, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade. O Currículo Integrado. Artmed, Porto Alegre, 1998.

SCHÖ Donald. **Os professores e sua formação.** Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

4 - LA LITERATURA, CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA, EXPRESIÓN DE LA CULTURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU APROXIMACIÓN EN CLASE.

María José Schamun – Universidad de Buenos Aires

A lo largo de los años, la literatura se usó en el aula a modo de ejemplo o de fuente de vocabulario. Sin embargo, la literatura es mucho más que eso: es fuente del imaginario de los pueblos, una huella de identidad. A partir de esta idea, me propongo desarrollar una guía de trabajo para los docentes de Español Lengua Extranjera/Segunda, para pensar la literatura y, sobre todo, pensarla en el aula. Utilizando teorías de didáctica general, didáctica de las lenguas y de las segundas lenguas, intento concentrar en este trabajo, ideas prácticas para el trabajo con la literatura en la clase de Español. En esta oportunidad, parto de dos textos, *Un hombre y Muerte en el Riachuelo*, de Juan Gelman y Manuel Peyrou, respectivamente, como ejemplos de textos literarios de géneros muy diversos que, por sus características formales (una verificación y un cuento policial), de contexto histórico (uno es de los años sesenta y el otro de los cuarenta) y de contexto social (uno tiene como referente la dictadura militar y el otro el mundo del tango) incentivan el interés de los alumnos fomentando la participación en las actividades propuestas. Dado que las tres competencias principales de la lengua son la lingüística (conocimiento de los sistemas lexical, fonológico, morfológico y sintáctico), la comunicativa (conocimiento de las funciones sociolingüísticas y pragmáticas de las formas del lenguaje) y la cultural (conocimiento de los usos típicos de una determinada comunidad lingüística); para desarrollarlas por medio de la literatura, es necesario elegir los textos cuidadosamente: no se trata de elegir a los autores más enojados, sino textos representativos de la cultura.

LA ELECCIÓN DEL TEXTO.

Al elegir un texto, hay que tener muy en claro cuáles son nuestros *objetivos*. Los contenidos que desarrollaremos en clase son los que deben guiarnos en la selección y no a la inversa. Estos objetivos pueden ser de índole diversa: introducir un aspecto cultural determinado, ilustrar una etapa histórica, reforzar los conocimientos sobre determinados temas gramaticales, etc. Esto no significa, sin embargo, que el texto funcionará como ejemplo “muerto” de las reglas gramaticales, sino que será fuente de curiosidad, reflexión y construcción de modos de interactuar con y en otra cultura.

Para los niveles iniciales, los textos deben manejar una gramática sencilla y un vocabulario simple: los textos poéticos son, tal vez, la mejor elección considerando la extensión, las características lingüísticas y las posibilidades de interpretación que encierran. El texto de Juan Gelman, quien representa la lucha de los años 60 contra la dictadura militar, es un texto simple pero que constituye un desafío para la interpretación por sus posibles lecturas, además de presentar puntos con los cuales los alumnos pueden (al menos potencialmente) identificarse o usar de referencia.

En los niveles medios, los cuentos cortos o los textos poéticos de mayor complejidad (teniendo en cuenta que el vocabulario no es, por lo general, un indicador de la complejidad de un texto, ya que puede reponerse en una grilla, siempre y cuando no sea demasiado abundante) son los más adecuados. Por ejemplo, los policiales negros

de los años cincuenta son ideales por los usos de los tiempos del pasado, su ambientación de tango (tomando como referente la cultura argentina) y hasta pueden articularse con una composición poética, como una letra de tango, lo cual agrega la posibilidad de trabajar características culturales definidas y puntuales, comparar con otros ambientes u otros lugares del continente.

Al pasar a los niveles más avanzados, las posibilidades son muchas más ya que las restricciones gramaticales son menores. Los cuentos del Realismo Mágico, los fantásticos de los años sesenta, o incluso autores renombrados que atraigan la atención de los alumnos.

LA EJERCITACIÓN.

De acuerdo a los diferentes objetivos que hayamos planteado, desarrollaremos diferentes ejercicios. Lo mejor es partir de los ejercicios de pre-lectura. Éstos ayudan a los alumnos a acercarse al texto, activando hipótesis y previsiones, y los preparan para un cierto léxico y argumento. En un primer momento, el docente plantea una aproximación “visual” al texto para que los alumnos puedan detectar características de diagramación (algunas formas poéticas juegan mucho con el espacio), decidiendo el género al cual pertenece y realizando hipótesis acerca de cómo será el lenguaje utilizado y los probables temas del texto. Al poner las hipótesis en común, se genera un intercambio fértil, no sólo en ideas, sino en producciones que ayudan al docente a evaluar el nivel de desempeño del grupo en determinado aspecto de la lengua.

Los ejercicios o deberán estar orientados a la comprensión del texto de manera extensiva e intensiva. Por manera extensiva entiendo el vocabulario, la cohesión y las estructuras gramaticales (cubrir en extensión todos los aspectos formales del texto). A estos fines son útiles ejercicios *para completar*, los que, para el nivel inicial, pueden eliminar los finales de los adjetivos, forzando a los estudiantes a descubrir a qué palabras modifican, a qué cosas refieren (guiando a la lectura intensiva); también se pueden extraer palabras clave, y pedir a los estudiantes que lo completen (aun si recuerdan las respuestas ayudará a que fijen las estructuras). Colocar una columna con preguntas y otra con las respuestas *para unir con flechas* puede usarse en todos los niveles y la dificultad radicará en el nivel de profundización del texto que las preguntas requieran. Otra variante es, para los niveles elementales, la de dar una palabra a la cual debe asociarse un significado (usando el contexto como guía) y, para los niveles más avanzados, proponer una frase y su reformulación en palabras más cotidianas, o más formales; también colocar frases que refieran a sucesos puntuales del contexto histórico, asociando el texto con un período (lo cual puede llevar a la reflexión de la lectura intensiva) es una idea que distrae de la automatización. Además pueden usarse ejercicios como los de *poner en orden los componentes* donde los “componentes” a ordenar pueden ir desde palabras en una frase hasta oraciones en un texto o partes de un texto más extenso. Por ejemplo, se puede tomar una entrevista a un autor y ordenarla, o pedir que ordenen la secuencia de la trama en un cuento policial, o reordenar según el orden tradicional de las frases las palabras que aparezcan alteradas en una versificación. Cuando se trata de textos narrativos largos, requerirá de parte del estudiante, un esfuerzo y una lectura profunda. Para facilitar el ejercicio, se puede indicar el primer y el último componente. Ejercicios de *Verdadero o Falso* son una alternativa simple a las preguntas de comprensión. Sin embargo, las oraciones pueden estar orientadas a una interpretación del texto o a un análisis de sus características formales: una variante puede ser que los propios estudiantes realicen las afirmaciones que sus compañeros juzgarán. Esto requiere por parte del alumno, no sólo una lectura profunda, sino también

una comprensión capaz de reformular los datos que se le dan de manera de esconder parcialmente lo que el texto expone. Finalmente podemos recurrir al *multiple choice* complejizándolo al pedir una justificación a la respuesta dada. De nuevo, al igual que en el V/F, la complejidad dependerá del tipo de preguntas y opciones que se le presenten al alumno. Otras posibilidades son la utilización de imágenes para asociar al texto, que puede ser muy útil como disparador de conversaciones, opiniones y descripciones, justificando la elección de una imagen y la desestimación de otras. Las láminas pueden ser propuestas por el docente o pueden ser traídas por los mismos alumnos, caso en el cual será más estimulante ya que las elecciones serán más personales. Las *Agrupaciones* sirven para sistematizar el significado de las palabras al agruparlas según diversos criterios. Estos ordenamientos pueden ser útiles para descubrir estrategias del escritor, modos de narrar o de construir imágenes en los diversos géneros discursivos (la creación de los ambientes, o las descripciones de los personajes, así como los sentimientos o las sensaciones, muchas veces expresadas en combinaciones dispares y hasta opuestas).

En el ejemplo de un texto poético, como es el caso de Juan Gelman, los recursos de la versificación ayudarán a reforzar lo que la composición transmite o connotarán matices por medio de sonidos, imágenes, metáforas, silencios, etc. En el ejemplo de Peyrou, los campos semánticos utilizados, las comparaciones, las imágenes y las asociaciones entre lugares y personajes llevarán a la creación de un ambiente típico del policial negro. El análisis de la recreación de ese ambiente y de las descripciones de los personajes obligará a los alumnos a tener en cuenta las elecciones léxicas, las construcciones gramaticales y los recursos narrativos de los que se sirve el autor.

Pasamos ahora a la lectura intensiva del texto, en la cual nos centraremos en los significados denotados y connotados, para lo cual será fundamental haber realizado un buen trabajo estructural previo. Sin embargo, y aunque el análisis formal sea fundamental, es importante que la clase no esté centrada en éste sino en el análisis de los significados del texto. Centrado en la comprensión intensiva, el alumno podrá pasar por la extensiva sin sentir la automatización que a veces causan estos ejercicios. Para reforzar la comprensión, pueden utilizarse textos de marco: biografías, reseñas artísticas, históricas, lexicales, etc. Por ejemplo, en el caso de Gelman, la biografía del personaje nos provee información que puede ser útil para interpretar el poema, al tiempo que nos presenta un tipo textual diverso que puede compararse formalmente con el anterior, analizando las posibilidades de significación de cada uno, así como el tipo de lenguaje y la adecuación del mensaje. Ambos textos toman como objeto la vida de Juan Ingalinella, pero cada uno lo hace a su manera, la discusión de las características permitirá que los alumnos logren una mayor comprensión de las estructuras y los recursos utilizados en ambos textos. Por otro lado, la expansión de frases o palabras con carga simbólica (como es el caso de la palabra “gorila”) facilita el desarrollo e la competencia cultural, y si dicha expansión se realiza por medio de un tercer texto (ej.: entrevista periodística), éste puede ser contrastado formalmente con los anteriores.

En el caso del texto de Peyrou, la comparación entre una obra narrativa y una versificación orientada a la canción, nos permite trabajar con la sonoridad (pronunciación y significados connotados al igual que en la poesía). Por otro lado, el tango “El Porteño”, nos provee una descripción de un personaje que puede contrastarse con las que realiza la narración, analizando los recursos utilizados así como las variantes en los puntos de vista, facilitando la formulación de hipótesis acerca de la visión de la sociedad desde sus adentros, en contraste con la visión desde afuera. Al mismo tiempo, la composición musical es fuente de material léxico *no formal*

pudiéndose incluir un trabajo sobre los registros, el papel de la literatura comparado con la canción, así como un análisis de estos mismos papeles hoy en día.

LAS ACTIVIDADES *IN LINGUA*.

Las actividades están planeadas para que los estudiantes puedan profundizar sus conocimientos culturales y sociales. Los *juegos de rol*, por ejemplo, donde se pueden interpretar entrevistas al autor (en el caso del texto de Gelman, se puede crear una entrevista con los datos de la biografía del autor o del personaje), o donde se pueden inventar diálogos entre personajes (en el caso de Peyrou, se pueden inventar los diálogos con la policía, o interpretar los que se suceden entre los personajes), pueden mezclarse con las *escenificaciones* donde los alumnos interpretan diferentes personajes ya sea que estén o no presentes en el texto, teniendo la libertad de inventarlos ellos mismos, inventar diálogos para los personajes ya creados, o representar una escena del texto tal cual fue escrita. Este tipo de actividades distrae de los aspectos puramente lingüísticos, llevando la atención de los alumnos a la comunicación, y a la adquisición de rasgos culturales que les permitan comprender mejor el entorno (entonación, gestos, actitudes, posturas, etc.).

Otro tipo de actividades pueden ser, por ejemplo, *proyectos* de tipo literario, donde los alumnos buscan textos que les interesan y los presentan a la clase, aportando el material complementario, o explicando por qué eligieron ese texto o autor. Para esta actividad se puede partir de un texto trabajado en clase que haya suscitado el interés de los alumnos y estimularlos a buscar textos relacionados con éste por algún aspecto. En el caso de Gelman, pueden ser documentos históricos, versificaciones o biografías; en el caso de Peyrou, podrían ser tangos, relatos policiales o extractos de novelas. Los cuentos policiales son especialmente atractivos si se los trabaja por medio de la *resolución del enigma* planteado. En el caso del texto de Peyrou, no se trata de un policial clásico, pero intentar resolver el misterio es siempre un gran estímulo para la participación y la discusión grupal de ideas e hipótesis.

CONCLUSIÓN.

A lo largo de este trabajo he intentado demostrar que trabajar con literatura puede ser altamente desafiante y gratificante, que no sólo puede usarse como ejemplo de las reglas gramaticales o como fuente de vocabulario, sino que los textos literarios son fuente de material social y cultural, histórico y lingüístico que, si es bien aprovechado, puede ser altamente estimulante y útil para la comprensión de otra cultura.

Anexo

Texto 1. *Un Hombre*

¡Cómo decir las cosas más simples de la vida!

Este pan, ese pájaro, la noche.

¡Cómo decir un hombre claramente!

Algo que fue creciendo bajo el aire,

una ternura, sí, con apellido,

un gran pañuelo de llorar, tal vez,

una camisa a la que llega un barco,

un zapato mordiendo los caminos.

Cómo decir un hombre claramente,

barajarle los lunes, las canciones,

y es algo más que una corbata, un miedo,

una pared donde el amor estalla.

De pronto un hombre es tierra conmovida.

Es la esperanza andando en pantalones.

Son las manos peleando conrea el tiempo.

Así eras, Juan. Por eso te llamabas

Juan, como todo lo que sufre y crea.

Repartido ya estás por tu familia,

vivo en el pueblo de los corazones,

te sientas a la mesa con nosotros

y compartes las cosas más simples de la vida:

este pan, ese pájaro, la noche.

Un hombre, claramente, se dice: Ingalinella.

Texto 2.

MUERTE EN EL RIACHUELO*

El cantor –pegado al micrófono– reiteraba un lloroso capítulo de la vida privada del suburbio. Alrededor de cien hombres –de los que se reconocen y confiesan en el tango– se agrupaban frente a las mesas, pendientes de ese melódico resumen de amarguras. Sólo de tanto en tanto, de algún *Porteñito*, *Independencia* o *Muela cariada*,* en ejecución moderna, saltaba una chispa de la vieja narrativa del coraje, la jactancia y la zafaduría. Luego volvían la realidad y los temas cotidianos.

Eran las dos de la mañana y el humo y el tango se dividían el espacio y el tiempo; desparramados, florecían algunos diálogos. En una mesa, cuatro hombres ahorran palabras. Después de un largo intervalo, uno de ellos rompió el silencio:

–¿Tenés un negro?

La llama ardió un instante en sus dedos y luego se achicó, absorbida por la punta del cigarrillo; era el cuarto que encendía en veinte minutos. Echó el cuerpo hacia atrás, levantó con el pulgar el chambergo hacia la nuca, y lanzó con aplomo una espesa bocanada, que subió perezosa, cada vez menos densa, pasando del gris azulado y compacto al más pálido tono de gris, ya disuelto, borroso: era su viril aporte al enrarecimiento del aire. Alto, moreno, con una palidez enfermiza en el rostro, vestía de oscuro y sus manos eran largas y blancas; ostentaba en la derecha un anillo grande, con una piedra oscura.

–¡Qué calor...! –exclamó, por decir algo.

–No es el calor... es la humedad –le rectificaron, con positiva lógica popular.

* De *La noche repetida*.

* *Porteñito*, *Independencia* o *Muela cariada*. Título de viejos tangos.

Tres hombres rodeaban al Chueco Manfredi. De los tres, uno guardaba silencio; había faltado a una cita y no encontraba palabras para justificarse. Era una cita en la que hubieran dado fin a un antiguo plan, surgido en largas noches de discusiones y de cálculos.

–Vos me dijiste a las ocho y yo pensé que era a las ocho de la mañana –arriesgó por fin.

–¡Las ocho, las ocho! ¿Qué vamos hacer a las ocho de la mañana? Yo te dije a las ocho de la noche... –replicó Manfredi, con leve irritación, mientras encendía un nuevo cigarrillo; su palidez, apenas alterada por la contrariedad que le producían las postergaciones del negocio, hallaba su contraste en el brillo afebrado de las pupilas y en el fino dibujo de las cejas.

La voz del cantor cortó los diálogos, y los amigos enmudecieron, siguiendo el hilo invisible de la melodía. Rodeaban al Chueco un tal Andrés, Enrique (a) El Pibe de Wilde y Luis Ramírez. De todos, el único hombre de acción, animoso y sustantivo, era el Chueco. Conocido en Devoto, en Las Heras y hasta en el Sur*, acometía cualquier aventura con inalterable y fría resolución. Era bajo, delgado, con un rostro duro, gris y sombrío, que matizaban las huellas borrosas de la viruela. El Pibe de Wilde, en cambio, gozaba íntimamente con la idea de vivir al margen del delito, aunque apenas vivía al margen de las buenas costumbres. Delgado, bajo, supersticioso, vestía un corto saco color ladrillo. Andrés era alto, de ojos claros y pelo rojo: le llamaban el Ruso. Luis Ramírez tenía el físico y la vestimenta de un empleado modesto y había llegado a la encrucijada de su vida. Y la encrucijada ofrecía, de un lado, la permanencia en ese empleo modesto y, del otro, la aventura y el riesgo.

–El asunto tenemos que decidirlo mañana –afirmó el Chueco Manfredi, cuando terminó el canto.

* *Conocido en Devoto, en Las Heras y hasta en el Sur*. Se refiere a las más importantes cárceles del país por entonces, como la desaparecida Penitenciaría Nacional de la calle Las Heras.

—Mañana podemos hablar —contestó Andrés—; yo no sé si podré estos días; mi hermana consiguió otro conchabo y la tengo que acompañar a la salida, porque es muy lejos.

—Y vos, ¿no podés mañana? —interrogó el Chueco a Luis.

—Y, no sé... los domingos voy a lo de mi cuñado. Van también el gordo Gariboto y los muchachos. Me parece que lo mejor es que hablemos el lunes. El chico del almacén quedó en avisarme la hora en que el viejo cruza el puente.

—¡Pero eso ya lo sabemos hace meses! —replicó el Chueco, ya molesto.

—Sí... claro... pero ahora, con el horario de verano.

—¡Phs...! ¡No hablés más aquí! —cortó el Chueco, receloso, después de lanzar una mirada circular. Acodado a una mesa próxima, un hombre, sobre las ruinas de un café negro, ocupaba sus fascinados minutos en contemplar a los músicos. Pagaron y salieron.

Luis Ramírez comprendió, caminando por la calle Corrientes, que la farsa había llegado a su punto final. Tres meses antes, después de un diálogo deshilvanado en el café, el Chueco Manfredi había lanzado una pregunta candente: "Si a tu tío, el de la barraca, le pasa algo, vos sos el único heredero, ¿no?" Ramírez pescó la sugestión al vuelo y decidió aprovechar un creciente prestigio que lo señalaba como hombre audaz y decidido. "Mientras no haga testamento, sí... yo soy el heredero; hace tiempo que estoy masticando eso —había contestado—; pero siempre es mejor hacerlo teniendo compañeros decididos."

Después, en apasionadas noches, fueron planeando el hecho. El tío de Luis, don José, poseía una barraca en Avellaneda, y su fortuna, según ellos la veían desde el fondo de sus estrecheces cotidianas, era considerable. Por lo menos doscientos mil pesos, de los cuales la mitad para Luis y la otra a dividirse entre los cómplices. Manfredi, en un principio, pretendió más, pero aceptó después un arreglo. Don José era un ebrio consuetudinario. Dejaba la barraca a las siete de la

agotamiento. La niebla se desgarraba en partes y en lo alto se perdía en el cielo. Ramírez caminó unas cuadras y se detuvo. Vio su rostro, duplicado en una vidriera, inverosímil y ceniciento bajo un reflejo de neón. Por primera vez en mucho tiempo le pareció que la oscuridad y la noche eran conmovedoras. La resolución se concretó: esa misma noche hablaría a sus amigos del abandono del plan. No sabía qué decir, pero algo iba a inventar. Y experimentó un profundo alivio al notar que desde tiempo atrás ese viraje estaba resuelto en su espíritu. Caminó por Corrientes hacia el Este. Los avisos eléctricos chorreaban una luz humedecida y desfalleciente. Otra vez la llovizna flotaba en el aire pesado.

Cuando llegó al café, los canillitas voceaban los primeros diarios de la mañana. Hendió los grupos compactos y silenciosos y se acercó a la mesa. Desde lejos vio que los tres amigos lo esperaban con inusitada expresión de gravedad.

—Estuvo bien... —dijo Manfredi, con una aprobación condescendiente, que resultaba casi un insulto.

—¿Qué es lo que estuvo bien? —interrogó Luis, con sorpresa. Los amigos se miraron entre sí y le tendieron un diario. Con asombrados ojos, Ramírez leyó: "Anoche a las nueve, en las proximidades del Puente Pueyrredón, un hombre como de sesenta años, que después resultó ser José Bongiorno, viudo, comerciante, cayó en las aguas del Riachuelo, resultando inútiles los esfuerzos realizados para salvarlo. Se efectúan averiguaciones para establecer las causas del suceso".

En un silencio tirante Ramírez escuchó los latidos de su corazón.

"A pedido, el bonito tango de Amaro Lenzi..."

Pero no escuchaba la voz del cantor. Contuvo su perplejidad un instante y después, escrutando las caras de los amigos, dijo:

—No he sido yo; no lo veía desde anteayer. Pero esto es mejor. Ya estaba harto de postergaciones y si no pasa esto yo mismo lo hubiera liquidado mañana o pasado... Claro que ahora el asunto es diferente...

tarde, cruzaba el puente del Riachuelo*, y luego visitaba cuatro o cinco almacenes. El asunto era fácil. Una noche de niebla lo seguían; esperaban a que en una de sus infinitas evoluciones estuviera cerca del agua; un distraído empujón, y Luis y sus cómplices quedaban dueños de una fortuna.

Luis había tomado el asunto como una de las tantas jactancias de café; las postergaciones, la falta de asistencia a tal o cual cita, le habían hecho sospechar que Andrés y el Pibe trataban, como él, de ganar tiempo, con la esperanza de que el proyecto quedara en nada. Pero el Chueco Manfredi no era hombre de perder un negocio y ahora lo veía sobre él, amenazador, listo a exigir el cumplimiento del convenio. La confusión dominaba su espíritu. Cruzó la calle, agitado, y se acercó a un mostrador: "¿Café y una caña grande!"

En una semana, era el tercer día que no iba a trabajar; imaginaba el sermonear de su tío al día siguiente. "También, viejo roñoso —pensaba—, pagar trescientos pesos a un hombre de treinta años." Instintivamente se miró en el espejo y se arregló la corbata. Se sentía un poco en poder de Manfredi. El sombrío ex presidiario nunca mostraba vacilaciones y seguramente guardaba sus cartas para más adelante. Era muy posible que aumentara sus exigencias una vez cometido el hecho, amenazando con la delación. Y es que, en realidad, era el único de todos ellos que había tomado el asunto en serio. "Es un canalla", pensó Ramírez, con íntima sorpresa.

Era cerca de medianoche. Pegada a los muros, bajo el verde, el azul y el rojo exasperado de los letreros, temblaba una leve llovizna, como una telaraña de agua. Compró un diario y entró en un café. Media hora después, nervioso, salió a la vereda. Una niebla fina, que llegaba del Este, había reemplazado a la lluvia.

En el intermedio indeciso del otoño al invierno, la humedad, que brillaba en el asfalto, parecía regir los impulsos y los deseos. Era una de esas noches enervantes de Buenos Aires en que todo puede ocurrir, por desesperación o por

* El puente del Riachuelo. Se trata del viejo Puente Pueyrredón.

Después, ya tranquilo, sacó un paquete y convidó cigarrillos.

Pero no debió tranquilizarse, porque Manfredi era incapaz de creer en el arrepentimiento. Y tampoco creyó en esa débil metáfora de la impaciencia, inventada para cubrir un prestigio.

Al día siguiente llovió. Cerca de las nueve de la noche, los parroquianos del almacén de Robino escucharon tres disparos, muy próximos. Corrieron y encontraron a Luis Ramírez, de espaldas bajo el cordón de la vereda, con un borbotón de sangre en la boca. Mientras lo examinaban, incrédulos, un brusco chaparrón sonó con fuerza sobre su traje azul marino y le lavó la cara.

BIBLIOGRAFÍA

- BALBONI, Paolo, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.
- BONVINO, Elisabetta – GIARDINI, Francesca, *Qui è la nostra lingua*, Tipologia di esercizi, (CD-ROM multimedia) a cargo de A. Puglieli, E. Bonvino y M. Frascarelli, Roma, Dipartimento di Linguistica dell'Università di Roma Tre e Comune di Roma, 2002.
- BONVINO, Elisabetta, *Esercizi e attività per l'apprendimento dell'Italiano L2*, Università di Roma Tre, Consorzio ICoN, 2004.
- GELMAN, Juan, *Gotán*, Violín y otras cuestiones (1956), Seix Barral, Buenos Aires, 1996
- PEYROU, Manuel, *La noche repetida*, Muerte en el Riachuelo, EMECÉ, Buenos Aires, 1953.
- WENGER, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, España, 2001.

¹ No he logrado rescatar el nombre de los autores y la página donde se encuentra el reportaje

² **Howard Gardner** (1943) [psicólogo](#) norteamericano y profesor universitario en la [Universidad de Harvard](#). Es conocido en el ambiente de la educación por su [teoría de las inteligencias múltiples](#), Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la [Universidad de Harvard](#) han identificado nueve tipos distintos. (es.wikipedia.org)