

# V JORNADA HISPÁNICA NACIONAL Y II INTERNACIONAL

*DIÁSPORA Y DIÁLOGOS  
INTERCULTURALES*

PROGRAMACIÓN, COMUNICACIONES Y  
RESÚMENES

10, 11 Y 12 DE DICIEMBRE DE 2012  
Natal – Rio Grande do Norte

# V JORNADA HISPÁNICA NACIONAL Y II INTERNACIONAL

*DIÁSPORA Y DIÁLOGOS  
INTERCULTURALES*

PROGRAMACIÓN, COMUNICACIONES Y  
RESÚMENES

Natal/RN  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte  
Campus Natal Central y Campus EaD  
Coordinación del curso de Licenciatura en Español

RECORTE DA ARTE DO EVENTO, em  
<http://jhispanica.wix.com/2012>

PROGRAMACIÓN GENERAL  
10, 11 y 12 de diciembre de 2012

**Organización y coordinación general**

Maria Trinidad Pacherrez Velasco  
Ilane Ferreira Cavalcante

**Comisión organizadora**

**Comisión científica**

**Colaboradores**

Estudiantes de Licenciatura en Español do IFRN

**Realización**

Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande  
Do Norte

**Auspicio**

Gobierno de España – Ministerio de Educación  
Asociación de Profesores de Español do RN – APELE-RN  
Fundação FUNCERN  
Caixa Econômica Federal  
Associação dos servidores do IFRN

## PREFACIO

PRESENTAÇÃO - texto introdutório apresentando o evento.

# Diáspora y diálogos interculturales

El término diáspora, cuyo origen es griego, trae consigo, de forma general, el significado de desplazamiento, de dispersión de un pueblo o etnia por el mundo. Pensar en diáspora significa pensar también en las consecuencias y posibilidades de transculturación y de interculturalidad de ese desplazamiento. Por eso, “Diáspora y diálogos interculturales” es el tema señalado para la V Jornada Hispánica Nacional y II Internacional del IFRN.

Consonante con los estudios culturales, observamos la necesidad de una discusión temática teniendo como punto de partida nuestro objeto de estudio: la lengua española. Iniciaremos entonces de la cuna madre de este idioma para justificar la importancia de comprender los elementos constitutivos de ese universo, lengua española, que supera los dictámenes estructurales del idioma.

España se caracteriza por ser un país de varios matices e hibridismo cultural debido a su formación. Celtas, Iberos, Fenicios, Vetones, Visigodos, Romanos, Árabes y Hebreos son solo una muestra de su diversidad. De la mezcla de esos pueblos nace una España acuñada predominantemente por tres grandes culturas: la Cristiana, la Musulmana y la Judía, resultando en un país marcado por guerras, conquistas y reconquistas fomentadoras de asentamientos, pero, sobre todo, diásporas de los que allí vivían.

A partir de esa diáspora española por el mundo es que vemos claramente un país de tradición emigratoria desde la expansión marítima y colonial; España se lanza para el mundo ora como

baluarte de la cristianización redentora, ora como suelo maldito que niega la permanencia de pueblos, ya tan arraigados a aquellas tierras de Hispania. Esa realidad dictó el tono de nuevas diásporas y de otras salidas y llegadas, impulsadas por las conquistas del Nuevo Mundo.

Los procesos de transculturación, los choques de cultura y los encuentros de culturas culminan con la inversión del vector cultural –ahora de colonias a metrópolis- y no más de metrópolis a colonias. Esto resultó en nuevas técnicas de cultivo, en nuevas culturas agrícolas, en la incorporación de nuevos léxicos y en la creación de nuevo patrón de identidad cultural.

Las nuevas tierras resplandecen en arquitectura, literatura, religión y lenguas propias que, mezcladas al español, también se lanzan al mundo.

El Boom latinoamericano, por ejemplo, movimiento literario que proyecta a América Latina como productora de arte, es un ejemplo irrefutable de esa nueva diáspora del español por el mundo. Diáspora que trae marcas indisociables a veces de las ranuras de la destrucción de la América Prehispánica, subyugada mediante el uso de una arquitectura sobrepuerta a los templos, pillajes, genocidios, evangelización, destrucción de 80% de los libros antiguos de mayas y aztecas, por citar algunos ejemplos.

Así, cuando se habla de diáspora, no se piensa en desplazamiento solo territorial, sino más bien de identidad, no solo de los de España en relación a América, pero también los de América en relación a España, los de España en relación al mundo o de los hispanos en relación al mundo.

Por fin, nos queda, por lo tanto, la pregunta: ¿Cómo será que todas esas diásporas se presentan en el uso de la lengua, en la producción literaria, en la música, en la producción cinematográfica, arquitectónica, pictórica y religiosa en la actualidad?

La V JORNADA HISPÁNICA se propone, entonces, ser un espacio de diálogo y de mayor contacto entre estudiantes de español, admiradores y estudiosos de la lengua española, pero también de otras esferas del conocimiento que vengan a sumar

elementos que posibiliten ampliar nuestro entendimiento sobre la hispanidad y sus diásporas.

El evento nos proporciona también un intercambio académico saludable entre diferentes instituciones de difusión y de enseñanza de lengua española, constituyéndose como actividad complementar en la formación de todos sus participantes, y ofreciendo un espacio y un momento en que alumnos y profesores puedan también presentar los resultados de su enseñanza y de sus investigaciones como propuesto en el proyecto pedagógico de los cursos de formación docente.

El evento está abierto para la participación de profesores, investigadores, estudiantes de graduación y de pos graduación, así como de otros profesionales vinculados al área de Letras y Lingüística, Literatura, diálogos interculturales entre literatura de lengua española y otras literaturas, Antropología e Historia.

En este evento tendremos conferencias, mesas redondas, mini cursos, comunicaciones, exposición cultural y de libros, momento para intercambio de libros entre los participantes, actividades artístico-culturales y, a forma de muestra, una degustación gastronómica representativa de sociedades hispanas.

IV Jornada Hispánica Nacional e I Internacional  
**PROGRAMAÇÃO, COMUNICAÇÕES E RESUMOS**

## **PROGRAMA**

**DIA 22/11/2010**

**Local: Auditório Pedro de Sá Leitão**

**Hora: 7h00 / 9H00 – Acreditación**

**9h00 – Apertura del evento:**

- Composición de la mesa

- Palabras del Rector, del Director del Campus Natal-Central y de los Coordinadores de los Cursos de Licenciatura en Español, modalidades presencial y a distancia.
- Presentación del Coro Lourdes Guilherme

**10h10 - Conferencia plenaria de Apertura:**

Título: "Enseñanza de la Lengua Española en Brasil"  
 Angel Altisent Peñas – Consejero de Educación de la Embajada de España en Brasil.

**11h00 – Mesa redonda 1:**

Título: "Formación de profesores de español en el nordeste brasileño: Implantación, trayecto y perspectivas"

Coordinador de mesa : Coordinador do curso presencial de Letras Español IFRN: MS María Velasco

Participantes:

- Coordinador del curso de Letras Español UFRN : MS Izabel Souza.
- Jefe del Departamento de Letras UFPE: Dr. J. Alberto Miranda Poza
- Coordinador del curso a distancia Letras Español IFRN: MS Noel Alves

**12h15 / 14h00 - Intervalo**

**14h – Conferencia plenaria 2:**

Título: "La expansión histórica del castellano: orígenes del español de América"

Dr. José Alberto Miranda Poza – UFPE

**Local: DIAC (SP3, SP4, S4, S5, Mini-auditório e Projeções ex-DAGESC)**

**15h30 / 18h00 - Sesión de comunicaciones**

**15h30 / 18h00 - Pósteres**

**Dia 23/11/2010**

**Local: Auditório Pedro de Sá Leitão**

**8h00 – Conferencia plenaria 3:**

Título: "Lexicografía, diccionarios electrónicos y enseñanza de Lengua Española "

Dr. José Luis Herrero Ingelmo– Catedrático de la Facultad de Filología – Departamento de Lengua Española – Universidad de Salamanca – España

**Local: DIAC (SP3, SP4, S4, S5, Mini-auditório e Projeções ex-DAGESC**

**9H30 / 12H00** – Sesión de mini cursos I:

**14H00 / 16H00** – Sesión de minicursos II:

**Local: Auditório Pedro de Sá Leitão**

**16h / 17h30** – Mesa redonda 2:

Título: “A experiência no Projeto Integrador de Língua Espanhola: a perspectiva dos alunos IFRN”

**Coordinador de mesa:** Dra. Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto

**Participantes:**

- Prof. Bruno Rafael Costa – Ex -aluno de Licenciatura em Espanhol IFRN
- Ilana dos Santos Sá – Alumna do 7º período de Licenciatura em Espanhol IFRN
- Ma. Luziene da Silva - Alumna do 5º período de Licenciatura em Espanhol IFRN

**17H30 / 18H30 - Intervalo**

### **VELADA CULTURAL HISPANA**

**Local: Auditório Pedro de Sá Leitão**

**18H00 / 21H00:** Exposición cultural, simple degustación gastronómica, exposición, compra e intercambio de libros: editoras, estudiantes y público en geral. Entrega de certificados

**19H00 – 20H00** - *Velada cultural* con acto de clausura. Presentaciones artístico-culturales diversas como canto, declamación, baile y teatro.

### **RESUMO DAS CONFERENCIAS**

#### **LOS DICCIONARIOS DIGITALES DEL ESPAÑOL**

Diccionarios, encyclopedias y libros de textos están llamados en los próximos años a tener un formato exclusivamente digital. Un diccionario en este formato no es más que una base de datos que nos permite acceder a la información lingüística de diferentes maneras, por diferentes caminos. Los programas de concordancias aplicados a un grupo considerable de textos (*corpora*) ponen a nuestro servicio gran cantidad de información de las palabras. Los diccionarios digitales nacen de la unión de la base de

datos (como forma de consulta) y de los *corpora* (como información base para su elaboración).

En esta conferencia, haremos un repaso sobre los diccionarios del español en formato digital: su historia, sus características, pero -sobre todo- sobre su utilidad concreta para profesores y estudiantes, en especial del español como L2. Nos centraremos en el *DRAE*, en los *Diccionarios Espasa*, en el *Diccionario Salamanca*, en el *Diccionario Cumbre* y en el *Diccionario Estudio*, que coordiné hace unos años.

**José Luis Herrero Ingelmo**  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA  
(UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)  
PLAZA DE ANAYA S/N  
37008 salamanca (españa)  
Fone (+34) 923 26 44 00  
Fax: (+34) 923 / 29 45 86  
[joluin@usal.es](mailto:joluin@usal.es)  
<http://web.usal.es/joluin>

## **MINICURSOS 22 Y 23 DE NOVIEMBRE**

### **MINICURSOS I:**

➤ **Xxx**

### **MINICURSOS II:**

➤ **Xxx**

## **SESIONES DE COMUNICACIÓN 22 Y 23 DE NOVIEMBRE**

### **GT-1 – Sala de Proyección 3 (SP3)**

- **Los errores gráficos en la interlengua de brasileños estudiantes de español como lengua extranjera.**

Autor: Prof. Maria Solange de Farias - UERN

- **La devolución del tratamiento de la diversidad lingüística del español en cursos de idiomas.**

Autor: Bruno da Costa Rodrigues – UNEB

- **Uso de material auténtico como estratégia de enseñanza de lengua extranjera.**

Autor: Maria Rosiane Alves Pereira Nogueira – UFC

- **Língua Espanhola e artes cênicas: um diálogo da utilização do espetáculo teatral como elemento desencadeador de aprendizagem (pendente de aprovação)**

Autor: Irys de Fátima Guedes do Nascimento; Giury Geison Modesto da Silva – IFRN

- **Dificultades de pronunciación de las vocales españolas y las interferencias de la lengua portuguesa.**

Autor: José Rodrigues de Mesquita Neto - IFRN

## **GT-2 – Sala de Proyección 4 (SP4) – sección 1**

- **Parlache: linguagem argótica utilizada por jovens de Medellín, Colômbia**

Autor: Aurinay Ferreira Diniz; Francisco Fábio Lima da Costa – IFRN

- **Retratos de Sor Juana Inés de la Cruz y de Cecilia Meirelles: La temática de la fugacidad de la vida como un punte entre el barroco hispanoamericano y el modernismo brasileño.**

Autor: Patrícia dos Santos de Paulo – UFC

- **El Niño de la bola: Una historia de amor a medio camino entre romanticismo y realismo.**

Autor: Carla Janeila da Silva Lima – UFC

- **O entrecruamento de língua e cultura no projeto ficcional do romance los ríos profundos de José María Arguedas.**

Autor: Giury Geison Modesto da Silva; Irys de Fátima Guedes do Nascimento – IFRN

- **La monarquía española y su papel en la sociedad: desde la transición hasta hoy.**

Autor: Arthur E. A. Martinelli – UFRN

## **GT-3 – Sala de Proyección 4 (SP4) – sección 2**

- **Transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino da língua española.**

Autor: Laysi Araújo da Silva; Samir Cristina de Souza – IFRN

- **Educação a distância: Uma réflexão acerca das relações de ensino-aprendizagem no ciberespaço.**

Autor: Mayra Bezerra de Farias; Marcos Fábio Dantas de Araújo; Saulo Tarso de Castro – IFRN

- **La enseñanza de la lengua española en un curso piloto en el campus VI –Poeta Pinto do Monteiro (EUPB) por alumnos de la asignatura Ústágio Supervisionado II”**

Autor: Gleba Coelli Luna da Silveira; Anne Katarine da Silva; Juliana Patrícia Amorim de Oliveira; Elaine Gonçalves de Almeida Mendonça – UEPB

- **El chapín: um gentilício guatemalteco, uma identidade nacional.**

Autor: Aurinay Ferreira Diniz – IFRN

## **GT-3 – Sala 4 (S4) – sección 1**

- **Importancia do desenvolvimento de estrategias de leitura para a aprendizagem de español a distancia**

Autor: Janire Maria de Melo ; Rousiene Gonçalves – UaB/IFRN

- **Las “cazas del tesoro”y “Web quests”: El uso de internet y sus posibilidades para la enseñanza / aprendizaje de español.**

Autor: Marta Regina de Oliveira – UERN

- **O ensino de español no Brasil: Uma retrospectiva histórica**

Autor: Gustavo de Castro Praxedes; Márcia Jeanne Spínola Pereira;  
Francisco Fábio Lima da Costa – IFRN

- **A feira de ciencias como experiencia da aprendizagem da lingua española dos alunos do ensino medio.**

Autor: Laysi Araújo da Silva; Giury Geison Modesto da Silva; Maykon Dennys Barros Pereira – IFRN

## **GT-3 – Sala 4 (S4) – sección 2**

- **La enseñanza de literatura hispánica en la enseñanza secundaria: La formación de alumnos lectores críticos.**

Autor: Cristiane Moneiro Dantas; Pâmela Martins – IFRN

- **La representación de la zonificación del español hispanoamericano a través de mapas diversidad lingüística del español en cursos de idiomas.**

Autor: Bruno da Costa Rodrigues – UNEB

- **A oferta concomitante das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Espanhol.**

Autor: Camila Dantas Muniz; Andresa Soares de Carvalho – IFRN

- **Afetividade em sala de aula**

Autor: Marcela Rafaela Gomes de Souza; Allana Manuella Alves dos Santos; Mikaelly Lisiâne Dias de Aquino – IFRN

## **GT-3 – Sala 5 (S5) – sección 1**

- **O ensino de pronúncia do español: Análise e proposta didática**

Autor: Carla Aguiar Falcão – IFRN

- **Contribuições da Fonética e Fonologia na formação do Professor de E/LE**

Autores: Marcela Rafaela Gomes de Souza; Allana Manuella Alves dos Santos; Mikaelly Lisiâne Dias de Aquino – IFRN

- **Espanhol: o ensino da língua estrangeira frente aos fenómenos da variação lingüística.**

Autor: Diogo Moreno; Tatiana Lourenço de Carvalho – UERN

- **Tecnologias e ensino de LE: Horizontes de transformação.**

Rosivânia Maria da Silva – UERN

- **O Olhar do lúdico sobre o ensino de língua espanhola na escola estadual Prof. Ana Julia de Carvalho Mousinho**

Autor: Cristiane Monteiro Dantas; Douglas Néris de Medeiros; Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto – IFRN.

### **GT-3 – Sala 5 (S5) – sección 2**

- **O ensino da língua española para pessoas com deficiencia visual: O olhar de uma professora**

Autor: Paola Elizabete Bezerra da Silva; Andresa Soares Carvalho; Narla Sathler Musse de Oliveira – IFRN.

- **Prácticas de enseñanza de E?LE en la escuela pública**

Autor: Adriana T. Pereira; Gleicyane Feitosa Gomes; Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza – UFC

- **Fotonovelas como recurso didáctico en las clases de español para fines específicos**

Autor: Alzenaide Cândido de Oliveira Salvador; Camila Dantas Muniz – IFRN

### **GT-3 e GT-2 – Sala de Proyección 1 DICAL (SP1-DICAL)**

- **La sociedad del siglo XVI y su influencia en la literatura**

Autor: Josirranny Priscilla da Silva – UERN

- **Educação a distância: Una reflexão acerca das relações de ensino-aprendizagem no ciberespaço**

Autor: Mayra Bezerra de Farias – IFRN

- **La enseñanza/aprendizaje de la cultura a la luz de los PCNs y del Marco Común Europeo de Referencia.**

Autor: Beth Francione Fagundes da Silva –

- **Análise e reflexões sobre o conto**

Autor: Sheila Cristiane de Jesus da Silva – IFRN

## PARTE I - TRABALHOS COMPLETOS

### **SESIONES DE COMUNICACIÓN 22 Y 23 DE NOVIEMBRE**

#### **GT-1 – Sala de Proyección 3 (SP3)**

##### **LOS ERRORES GRÁFICOS EN LA INTERLENGUA DE BRASILEÑOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LE**

**Maria Solange de Farias (UERN)**  
solange\_espanha@yahoo.com.br

**RESUMEN:** El aprendizaje de una lengua extranjera implica el contacto entre la lengua materna del estudiante y la lengua que desea aprender. A partir de este contacto, se desarrolló la Lingüística Contrastiva que busca identificar los efectos causados por las diferencias existentes entre las estructuras de la lengua materna y de la lengua extranjera estudiada, a través de sus tres modelos de análisis: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y teoría de la Interlengua. Este relato de investigación se refiere al análisis de la interlengua escrita de brasileños estudiantes de español como LE, basada en el Análisis de Errores, en tres niveles distintos de aprendizaje. Nuestros objetivo es determinar qué errores gráficos son más comunes en esos niveles y cuáles de estos errores de fosilizan. Los resultados enseñan que los errores gráficos más comunes son los relacionados a la acentuación gráfica, seguidos de la confusión de letras para el mismo fonema y la omisión de letras o de letras que sobran. Muchos errores gráficos aparecen como fosilizados a lo largo del proceso de aprendizaje como los de acentuación gráfica, el uso de v/b, el uso de z/c y la diptongación (letras que sobran).

**Palabras clave:** Aprendizaje. Lingüística Contrastiva. Errores gráficos.

#### **1 INTRODUCCIÓN**

La lingüística Aplicada es una disciplina científica basada en los conocimientos que ofrece la lingüística teórica sobre el lenguaje. Su objetivo principal es la solución de los problemas lingüísticos originarios del uso del lenguaje en determinada comunidad lingüística (GARGALLO, 1993). La Lingüística Contrastiva (LC), subdisciplina de la Lingüística Aplicada, entra en este universo con su interés por los efectos que las diferencias entre las estructuras de la lengua materna (LM) y de la lengua extranjera (LE) estudiada producen en el proceso de enseñanza aprendizaje de LE. Su objetivo principal es establecer una gramática contrastiva donde estén reunidas las gramáticas descriptivas de dos lenguas que posibilite predecir qué partes de la estructura fonética, morfológica o sintáctica pueden representar dificultades para los aprendientes al estudiar una lengua extranjera.

De acuerdo con Gargallo ( 1993, p.37), “casi todos los investigadores parecen estar de acuerdo en utilizar el término Lingüística Contrastiva para referirse al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y la lengua extranjera.”

En su desarrollo, la LC sufrió reformulaciones y varios modelos de teorías lingüísticas surgieron, normalmente relacionadas a los errores cometidos por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de estos errores muchos teóricos buscaron explicaciones, objetivando entender la naturaleza de éstos. Así la LC desarrolló algunos modelos de análisis: Análisis de Errores (AE), Análisis Contrastivo(AC) e Interlengua (IL).

El deseo de formar alumnos más proficientes, la necesidad y el deseo de conocer más sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el creciente interés de los brasileños en estudiar la lengua español, todo esto nos motivó a desarrollar esta investigación que tiene como objetivo principal determinar qué errores gráficos son más comunes en la interlengua de brasileños estudiantes de español en distintos niveles de aprendizaje, cuáles de estos errores se fosilizan y la influencia de la lengua materna del aprendiz en su la producción.

Este es un estudio de carácter cuantitativo y cualitativo. El corpus que sirvió de base para este estudio fue una producción escrita sobre un tema sencillo dominado por los estudiantes, “mis vacaciones inolvidables.” Analizamos 42 producciones de estos aprendices. Acompañamos un único grupo en tres diferentes estadios de interlengua. El

motivo es estudiar los posibles casos de fosilización y observar los errores gráficos más comunes en estos diferentes estadios de aprendizaje.

Nuestro trabajo se divide en tres capítulos. En los tres primeros hablamos de los tres modelos de análisis lingüísticos surgidos en la Lingüística Contrastiva: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y la Teoría de la Interlengua y en último analizamos y discutimos los resultados prácticos de nuestra investigación.

## **2 ANÁLISIS CONTRASTIVO: EL APRENDIZAJE BAJO EL INFLUJO DE LA LENGUA MATERNA DEL APRENDIZ**

El Análisis Contrastivo trabaja con la comparación entre las características de dos o más lenguas estudiadas. Su objetivo es enseñar las posibles interferencias en el aprendizaje de una LE en función del conocimiento lingüístico previo de la LM (DURÃO, 2004b).

El AC predice que un estudiante de LE tendrá más facilidad en aprender las formas lingüísticas que en la lengua meta son semejantes al de su lengua materna; sin embargo, enfrentará grandes dificultades en el aprendizaje de las formas que entre las dos lenguas no tengan ninguna semejanza. Se dice que habrá una transferencia positiva cuando los elementos de la LM ayudan de forma positiva en el desarrollo de la LE y transferencia negativa/interferencia cuando los elementos tomados del sistema de la LM para los de la LE no hacen prosperar el aprendizaje del estudiante.

Este modelo de Análisis considera que la transferencia de estructura y características de la lengua materna para la lengua extranjera es la única fuente de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (BARALO, 1999).

En los setenta este modelo fue criticado por muchas razones teóricas, prácticas y empíricas como por ejemplo resultados demasiados evidentes, el modelo era de difícil aplicabilidad en la enseñanza; no se identificaba bien las dificultades existentes en el proceso de aprendizaje; falta de decisión en la teoría a utilizarse; se predecía errores que no ocurrían en la práctica; se consideraba la lengua materna como la única fuente de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de las críticas, el AC ha tenido una gran importancia dentro de las investigaciones realizadas en el campo lingüístico y sirve como fuente para el desarrollo de

materiales de calidad para la enseñanza de lenguas. Su objetivo se fortalece de forma diferenciada en los modelos de Análisis de Errores y de Interlengua.

,

### **3 ANÁLISIS DE ERRORES: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

El análisis de Errores nació con el objetivo de superar las deficiencias del modelo de Análisis Contrastivo. El principal teórico de este modelo fue Corder (1992a). El análisis de errores tiene su punto de partida a través de la publicación de su artículo *The significance of learners errors* (El significado de los errores de los aprendices de lenguas). A partir de este artículo se pasa a analizar la producción oral y escrita del estudiante y no más contrastar los sistemas lingüísticos de dos o más lenguas.

Para Farias (2007, p. 270)

Corder fue uno de los primeros lingüistas, de esta nueva línea de investigación, a observar los errores desde una perspectiva más tolerante. A partir de entonces, el estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una lengua extranjera ha sido el centro de investigaciones de este modelo de análisis lingüístico.

De acuerdo con Corder (1992b) los errores que comenten los estudiantes ocurren porque estos elaboran un sistema que posee reglas propias, que no son iguales ni a los de su lengua materna ni a los de la LE que está aprendiendo, lo que Corder denomina de competencia transitoria. Para él (1992b) los errores son importantes no solo para los profesores sino también para alumnos e investigadores. Para el profesor porque dice cuánto ha evolucionado su alumno hacia su objetivo; para el alumno por el hecho de que puede considerar que cometer errores es una estrategia que se utiliza para aprender y para el investigador porque enseña evidencias de cómo se aprende o se adquiere una lengua.

Como ha sido comentado antes, el AE no parte de la comparación de dos lenguas sino de las producciones reales de los estudiantes y segundo Fernández (1997), para analizar estas producciones se debe seguir algunos pasos como a) identificación de los errores en su contexto, b) clasificación, descripción y explicación de ellos, buscando su origen, d) si el análisis tiene objetivos didácticos, se evalúa su gravedad y se busca una posible terapia.

Aunque presente una evolución frente al modelo de AC, el AE recibió algunas críticas, como por ejemplo, el hecho de que para muchos investigadores el Análisis de

Errores presenta una falta de precisión a la hora de describir y explicar las categorías de los errores. Otra crítica se refiere al concepto de error propuesto por Corder (1992a) pues algunos creen que los errores representan un influjo negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la crítica más significativa está relacionada al hecho de que este modelo de análisis en el estudios de los errores, sin analizar el éxito en el aprendizaje.

A pesar de las críticas el AE tiene un importante papel dentro de las investigaciones referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, pues al analizar y clasificar los errores, se evalúa este proceso y los métodos aplicados dentro de la enseñanza de lenguas. A través de este modelo se puede percibir que los errores revelan en qué estadio de aprendizaje se encuentra el aprendiz y que ellos son inevitables y son producidos debido a los intentos de los estudiantes en comunicarse. (DURÃO, 2004a).

#### **4 LA TEORÍA DE LA INTERLENGUA**

El concepto de Interlengua lo introdujo Selinker (1992) para referirse al sistema lingüístico intermedio entre la lengua nativa y la lengua meta. Este sistema constituye un lenguaje autónomo que se desarrolla durante el proceso de evolución en el aprendizaje. En cada nivel de aprendizaje este lenguaje se reestructura, es decir, durante este proceso, los aprendices están construyendo su lengua extranjera y dentro de él los estudiantes desarrollan producciones lingüísticas que presentan estructuras idiosincráticas que no corresponden ni a su lengua materna, ni a la lengua que están aprendiendo.

La investigación realizada en la teoría de la Interlengua busca analizar y describir la lengua del estudiante de una LE, así como la lengua que se está utilizando durante el proceso de aprendizaje de esta LE. De esta manera la descripción realizada por la teoría de la Interlengua constituye una investigación de los procesos psicológicos del aprendizaje de una LE, procesos psicológicos estos que permiten el desarrollo de la interlengua.

Entre las características principales de la interlengua de los estudiantes aprendices de LE, una se destaca en importancia para Selinker (1992), es el fenómeno de la fosilización, principal característica de la interlengua. La fosilización de un error es la manutención de él dentro del proceso de interlengua. Para Selinker (1992, p. 84-85)

Llamamos fenómenos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su

IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando ya parecían erradicadas.

## 5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este es un estudio de carácter cuantitativo y cualitativo. El corpus que sirvió de base para este estudio fue una producción escrita sobre un tema sencillo dominado por los estudiantes. Analizamos 42 producciones de estos aprendices. Los informantes tienen entre 21 y 27 años; el grupo está formado por seis mujeres y siete hombres. Acompañamos un único grupo en diferentes estadios de interlengua. El motivo es estudiar los posibles casos de fosilización. En el análisis de las producciones seguimos algunos pasos propuestos por Corder (1992a, p. 34-37), como la identificación del error en su contexto y su clasificación – a partir de la tipología de errores propuesta por Fernández (1997, p. 44-47).

Los errores gráficos encontrados fueron 305; 122 del primer estadio de aprendizaje (tras dos años y medio de estudios de español, 1<sup>a</sup> C); 101, del segundo (con tres años de estudios, 2<sup>a</sup> C); y 81 del tercero (con tres años y medio, 3<sup>a</sup> C).

ERROS GRÁFICOS	Total
Puntuación y otros signos	<b>33</b> 1 <sup>a</sup> .C - 21 2 <sup>a</sup> .C - 3 3 <sup>a</sup> .C - 9
Acentuación gráfica	<b>160</b> 1 <sup>a</sup> .C - 54 2 <sup>a</sup> .C - 61 3 <sup>a</sup> .C - 45
Separación y unión de palabras	<b>04</b> 1 <sup>a</sup> .C - 2 3 <sup>a</sup> .C - 2
Alteración del orden de las letras	No hubo ningún caso
Cambio de fonemas	<b>34</b> 1 <sup>a</sup> .C - 16 2 <sup>a</sup> .C - 11 3 <sup>a</sup> .C - 7
Omisión de letras o letras que sobran	<b>37</b> 1 <sup>a</sup> .C - 15 2 <sup>a</sup> .C - 12 3 <sup>a</sup> .C - 10
Cambio de letras para el mismo fonema	<b>39</b> 1 <sup>a</sup> .C - 14 2 <sup>a</sup> .C - 14 3 <sup>a</sup> .C - 11
Uso de mayúsculas	<b>01</b> 2 <sup>a</sup> .C - 1

## Tabla 1 : Errores gráficos

### 5.1 Puntuación y otros signos

1. Cuando llegamos **Ø** la primera cosas que hicimos fue organizar los cuartos de baño **Ø** las habitaciones(, ,) (I1, 1<sup>a</sup> C)
2. Todos los días **Ø** por las trés o cuatro de la tarde **Ø** híbamos a una duna de arena(, ,)(I11<sup>a</sup> C)
3. eran cuando yo viajaba para la ciudad de Sousa **Ø** en el estado de la Paraiba.(, ,) (I3 1<sup>a</sup>C)
4. Pero lo que más eran los paseos a una ciudad vecina **Ø** era muy emocinante(.) (I4,1<sup>a</sup> C)
5. En diciembre de 2003 **Ø** hice un viaje maravilloso (, ,)(I6 1<sup>a</sup> C)
6. Además de la belleza del lugar **Ø** se puede aprender mucho sobre las costumbres(, ,) (I6 1<sup>a</sup> C)
7. Para mi **Ø** el viaje inolvidable sería...(.) (I7 1<sup>a</sup> C) **8.** Un día **Ø** fuimos a un cierta sierra y allá (I7 1<sup>a</sup> C)
9. Toda mi familia reunida **Ø** primos, tios (:)(I8 1<sup>a</sup> C)
10. Para me alegría **Ø** mi madre resolvío dejarme ir (, ,) (I9 1<sup>a</sup> C)
11. Mi antiguo novio, yo y dos casales amigos de él **Ø** fuímos a conocer (, ,) (I12 1<sup>a</sup> C)
12. Después de esa viaje **Ø** continúo a visitar la sierra, porque es un lugar fantástico (I12, 1<sup>a</sup> C)
13. Mi mejor vacaione ocurrió en julio de 2002 **Ø** yo y mi familia salímos...(.) (I13, 1<sup>a</sup> C)
14. Cuando llegamos en Madri **Ø** cogemos un taxi **Ø** en el taxi ocurrió (, ,)(I13, 1<sup>a</sup> C)
15. Visitamos varios museles **Ø** el estadio (, ,) (I13, 1<sup>a</sup> C)
16. después de mucho trabajo, estudio y crescimiento personal **Ø** vienen las vacacione(, ,) (I14, 1<sup>a</sup> C)
17. fueron en el mar **Ø** en una viaje de quince días haciendo pesquisas ambientales (, ,) (I14, 1<sup>a</sup> C)
18. y la diversificada vida mariña que encontrábamos todos los días **Ø** desde siete de la mañana hasta las ocho de la noches(, ,) (I14, 1<sup>a</sup> C)
19. que es bastante diferente de la capital de Ceará **Ø** una ciudad litoranea (, ,)(I5, 2<sup>a</sup> C)
20. En diciembre de 2003 **Ø** yo y más diez personas hicimos tal viaje (, ,) (I6, 2<sup>a</sup> C)
21. En un día especial **Ø** fuimos cenar en una barraca (, ,) (I7, 3<sup>a</sup> C)
22. llegamos en el puerto de Mucuripe **Ø** en la ciudad de Fortaleza (, ,)(I4, 3<sup>a</sup> C)
23. Para mi **Ø** el viaje inolvidable seria con certidumbre para España (, ,) (I4, 3<sup>a</sup> C)
24. Es **Ø** sin duda **Ø** un sueño que puede ser realizado(, ,) (I4, 3<sup>a</sup> C)
25. Siempre que me pregunto cuál sitio debería visitar **Ø** la respuesta es siempre la misma\_(I6, 3<sup>a</sup> C)
26. Fuimos presentados al los puntos turísticos, de la región (**Ø** )(I8, 3<sup>a</sup> C)
27. Cuando pequeña **Ø** me gustaba mucho visitar (, ,)(I9, 3<sup>a</sup> C)
28. de las calles de mi ciudad y de la estabilidad de la tierra **Ø** tuve sentimientos increíbles(, ,) (I14, 3<sup>a</sup> C)
29. No sé lo que fue mejor **Ø** si el balanzo del mar, las noches sin iluminación(, ,) (I14, 3<sup>a</sup> C)

Entre los errores de puntuación, lo más común fue la omisión de la coma, principalmente en la separación de complementos oracionales (ej.: 1, 2, 3, 8, 12, 14, 20, 21, 22). Estos tipos de errores no los consideran graves porque no impiden la comunicación. Ellos no son de fácil identificación, por lo tanto, consideramos como error solamente los casos más evidentes.

### 5.2 Acentuación gráfica

1. Fuímos, río, días, habia, reido (I1, 1<sup>a</sup> C) **2.** diás, mí, jugában, casí (I2, 2<sup>a</sup> C) **3.** cómo, prácticamente,de dónde (I3, 1<sup>a</sup> C) **4.**tía, vivian, díja, epoca (I4, 1<sup>a</sup> C) **5.**sítio (I5, 1<sup>a</sup>C) **6.** frio, como (I6, 1<sup>a</sup> C)
7. podíamos, caminabamos, andabamos (I7, 1<sup>a</sup> C), **8.** mas, hacia, teníamos, él, sítio, mí, família (I8, 1<sup>a</sup> C)
9. divertíamos, viéjamos (I10, 1<sup>a</sup> C), **10.** mí (I11, 1<sup>a</sup> C) **11.** antíguo, fuímos, conocía, és, dónde, continuo (I12, 1<sup>a</sup> C) **12.** tío, fuímos, jóvenes, días, despues, mas, conocímos, sítios (I13, 1<sup>a</sup> C) **13.** és, ciências, vários, sítios, mayoria (I14, 1<sup>a</sup> C) **14.** princípicio, Diós, el (I1 2<sup>a</sup> C) **15.**mi, pués, autobus, conseguian, aproveche, saque, várías (I2, 2<sup>a</sup> C) **16.** Mís, tjos, dónde, conoci\_(I3,2<sup>a</sup> C) **17.** hacia, jugábamos,

- cruzábamos, río, cogíamos, visitábamos, turísticos (I4, 2<sup>a</sup> C) **18.** litoránea, frío ( I6 2<sup>a</sup> C) **19.** quedé, gusto, vários (I7, 2<sup>o</sup> C) **20.** tía, dá, noticia, dia, volví, familia, tambien, economía (I8, 2<sup>a</sup> C) **21.** pedí, cuantos, tenía, vários, sútil, estas (I9, 2<sup>a</sup> C) **22.** mí (I10, 2<sup>a</sup> C) **23.** mi (I11, 2<sup>a</sup> C) **24.** dónde, aquél, sitio, mi (I12, 2<sup>a</sup> C) **25.** tío, dia, sitios, és, ocurrió, salímos, autobus, quedo, él, sabía, fuímos, café, hacia(I13, 2<sup>a</sup> C) **26.** él, mirámos (I14, 2<sup>a</sup> C) **27.** mas, antiguos, mí (I1, 3<sup>a</sup> C) **28.** pués, ésta, estádio, marchandome, como, fé, mi (I2, 3<sup>a</sup> C) **29.** mi, seria, visitaria, turísticos, arquitectónico (I4, 3<sup>a</sup> C) **30.** sitios, pájaros (I5, 3<sup>a</sup> C) **31.** familia, fuerón, encantaria, dias, mas (I8, 3<sup>a</sup> C) **32.** sola, sentí, mí (I9, 3<sup>a</sup> C) **33.** conocí (I10, 3<sup>a</sup> C) **34.** dónde, tenía, venia, vivia, mi, preferia, sitios, infancia, vá (I12, 3<sup>a</sup> C) **35.** tjo, familia, conocímos, és, inglés, magia, fuímos (I13 3<sup>a</sup> C) **36.** viví, algun, él mar (I14, 3<sup>a</sup> C)

Los resultados nos enseñan que las reglas de acentuación son de difícil aprendizaje. Los alumnos desconocen principalmente las reglas de acentuación de los hiatos (*tia, dia, hacia, tenia, sabia*, etc.), tienen dificultad en usar el acento diferencial (*él* – pronombre, *el* (artículo), *mi* – posesivo, *mí* – pronombre, etc.) y en muchas momentos desconocen las reglas generales pues acentúan palabras que no reciben acento (*sitio, infancia, estádio, familia, fuímos, antiguos, salímos, pué, fé, Diós* etc), dejan de acentuar palabras que son acentuadas (*marchandome, turístico, autobus, pájaros, arquitectónico, café*, etc.) y en algunos momentos confunden la sílaba tónica de la palabra (*casí, hacia, divertíamos, viájamos, sútil, magía*).

Está evidente que nos encontramos frente un caso claro de fosilización, pues los aprendices, a lo largo del proceso de aprendizaje del español como LE, siguieron cometiendo los mismos errores.

### 5.3 Separación y unión de palabras

- 1.** al largo ( a lo largo) ( I13, 1<sup>a</sup> C) **2.** veinte y uno (veintiuno) (I14, 1<sup>a</sup> C) **3.** a el mar ( al mar) (I14, 3<sup>a</sup> C) **4.** en frente( enfrente) (I7, 3<sup>a</sup> C)

Hubo la separación de las palabras *veinte y uno, en frente, a el*. La separação de *A el*. El único caso de unión de palabra fue *al largo*, que se dio, quizá, por una dificultad del estudiante en usar el artículo neutro *lo*.

### 5.4 Cambios de fonemas

- 1.** banho (baño), llevantábamos (levantábamos) (I1, 1<sup>a</sup> C) **2.** moseos (museos), anoranza (añoranza) (I4, 1<sup>a</sup> C) **3.** galina (gallina), cascatas (cascadas) (I6, 1<sup>o</sup> C) **4.** tudo (todo) (I7, 1<sup>o</sup> C) **5.** surpresa (sorpresa) (I8, 1<sup>a</sup> C) **6.** surpresa, gañaba (ganaba) (I9, 1<sup>a</sup> C) **7.** anoranza (añoranza) (I13, 1<sup>a</sup> C) **8.** dormiendo (durmiendo), morió (murió), tudo (I12, 1<sup>o</sup> C) **9.** mariñas (marinas), diciembre (diciembre) (I14, 1<sup>o</sup> C) **10.** brilhavan (brillaban), mi (me) ( I1, 2<sup>a</sup> C) **11.** caminadas (caminatas), sofrimiento (sufrimiento) (I 5, 2<sup>a</sup> C) **12.** ocurrieron (ocurrieron) (I7, 2<sup>a</sup> C) **13.** mi (me) ( I8, 2<sup>a</sup> C) **14.** mi (me) (I9, 2<sup>a</sup> C) **15.** pisces (peces) (I10, 2<sup>a</sup> C) **16.** elegir (elegir) (I11, 2<sup>a</sup> C) **17.** diñero (dinero) (I1, 3<sup>a</sup> C), **18.** castellos (castillos) (I2, 3<sup>o</sup> C), **19.** aprobechar (provechar) (I8, 3<sup>o</sup> C) **20.** pano (pañó) (I9, 3<sup>o</sup> C) **21.** deferentes (diferentes) (I9, 3<sup>o</sup> C) **22.** Inglatera (Inglaterra), case (casi) (I13 3<sup>o</sup> C).

La mayor parte de los errores relativos al cambio de fonemas, se relaciona al uso de la ñ. Muchos utilizaron gañaban, mariñas, diñero, probablemente por influjo de su lengua materna ya que en portugués se dice: *ganhavam, marinhas y dinheiro.*” Hay también el uso de la palabra *tudo y surpresa* en lugar de todo y sorpresa.

### 5.5 Omisión de letras o letras que sobran

- 1.** pasé (pasé), híbamos(íbamos) (I1, 1<sup>a</sup> C) **2.** cuatorce (catorce) (I 3 1<sup>a</sup> C)
- 3.**atravessa(atraviesa), compreendian (comprendían), actividad(actividad),assistíamos(asistíamos) (I4,1<sup>a</sup> C)
- 4.** satisfación (satisfacción) (I5, 1<sup>a</sup> C) **5.** comemorar ( conmemorar), almuezzo (almuerzo) (I1, 1<sup>a</sup> C)
- 6.** cumpleaño (cumpleaños) (I8, 1<sup>a</sup> C) **7.** Madri (madrid), alberge (albergue) (I13, 1<sup>a</sup> C)
- 8.** aquilamos (alquilamos) (I12, 1<sup>a</sup> C) **9.** crescimiento (crecimiento) (I 14, 1<sup>a</sup> C) **10.** viagen\_(viaje) (I3, 2<sup>a</sup> C)
- 11.** picinas (piscinas), comemorar (I7, 2<sup>a</sup> C)**12.** comemoré (conmemoré), comemoramos (conmemoramos), vacacione (vacaciones) (I8, 2<sup>a</sup> C) **13.** piſces (peces) (I19, 2<sup>a</sup> C) **14.** comemoramos, vales (valles) (I12, 2<sup>a</sup> C) **15.**vacacione (vacaciones), Madri, supermecado (supermercado), distribuición (distribución) (I13, 2<sup>a</sup> C) **16.** espetáculo (espectáculo) (I1, 3<sup>a</sup> C)
- 17.** puentes (puntos), arquitetônico (arquitectónico), huelas (huellas), repassar (repasar) (I4 3<sup>a</sup> C)
- 18.** almuezzo, comemoramos (I7, 3<sup>a</sup> C) **19.** nascer (nacer) ( I8, 3<sup>a</sup> C) **20.** pneumático (neumático) (I10 3<sup>a</sup> C) **21.** hostel (hotel) (I13, 3<sup>a</sup> C)

Estamos delante de un caso muy frecuente (36 casos). La mayor parte de esos errores tiene origen en el desconocimiento que el alumno tiene de las reglas ortográficas. En los tres estadios encontramos varios errores causados por interferencia de la lengua portuguesa: *passe, atravessa* (no existe ninguna palabra escrita con *ss* en español), *compreendian, actividad, assistíamos, comemorar, Madri, crescimento, viagen, distribuición, nascer*, etc.

En muchos momentos, el alumno muestra dificultad en la identificación de los verbos que diptongan y muchas veces, por hipercorrección diptongan verbos que no sufren esta irregularidad. Diptongan incluso substantivos, *puento*.

### 5.6 Cambio de letras para el mismo fonema

- 1.** quando(cuando), llevantáyamos (levantábamos), desayunávamos (desayunábamos), jugávamos (jugábamos) (I1, 1<sup>a</sup> C)
- 2.** quedava (quedaba), estavamos (estábamos) (I2, 1<sup>a</sup> C)
- 3.** acojedor (acogedor) (I6, 1<sup>a</sup> C) **4.** nuves (nubes), esquizita (exquisita) (I7, 1<sup>a</sup> C)
- 5.** estaba (estaba) (I8, 1<sup>a</sup> C) **6.** bañávamos (bañábamos) (I10, 1<sup>a</sup> C)
- 7.** avuela(abuela), tubo (tuvo) (12, 1<sup>a</sup> C) **8.** quinze (quince) (I14, 1<sup>a</sup> C) **9.** havía (había) (I1, 2<sup>a</sup> C)
- 10.** pasageros (pasajeros), quice (quise) (I2, 2<sup>a</sup> C) **11.** viagen (viaje) (I3, 2<sup>a</sup> C)
- 12.** com (con), formavan (formaban), imprecionó (impresionó) (I7, 2<sup>a</sup> C)
- 13.** estaba, aprovada(aprobada), com (I8, 2<sup>a</sup> C)
- 14.** havia (había) (I12, 2<sup>a</sup> C) **15.** bajava (bajaba), estava (I13, 2<sup>a</sup> C)
- 16.** Andaluzia (Andalucía), sobrevibientes (sobrevivientes) (I2 3<sup>a</sup> C)
- 17.** empezé (empece) (I3, 3<sup>a</sup> C) **18.** com (I5 3<sup>a</sup> C) **19.** quatro (cuatro) (I9, 3<sup>a</sup> C)
- 20.** quinze, paisage (paisaje), paseávamos (paseábamos), tomávamos (tomábamos), gustava (gustaba) (I12, 3<sup>a</sup> C) **21.** estranjera (extranjera) (I 13, 3<sup>a</sup> C)

Como se puede observar, son muchos los casos de cambio de las consonantes v e b (*levantávamos*, *desayunávamos*, *jugábamos*, *quedava*, *estábamos*, *estava*, *bañábamos*, *havia*, etc). La gran mayoría usa v en lugar de b en los verbos conjugados que requieren aquella consonante en portugués. Esto ocurre también con algunos sustantivos (*nuves*, *avuela*).

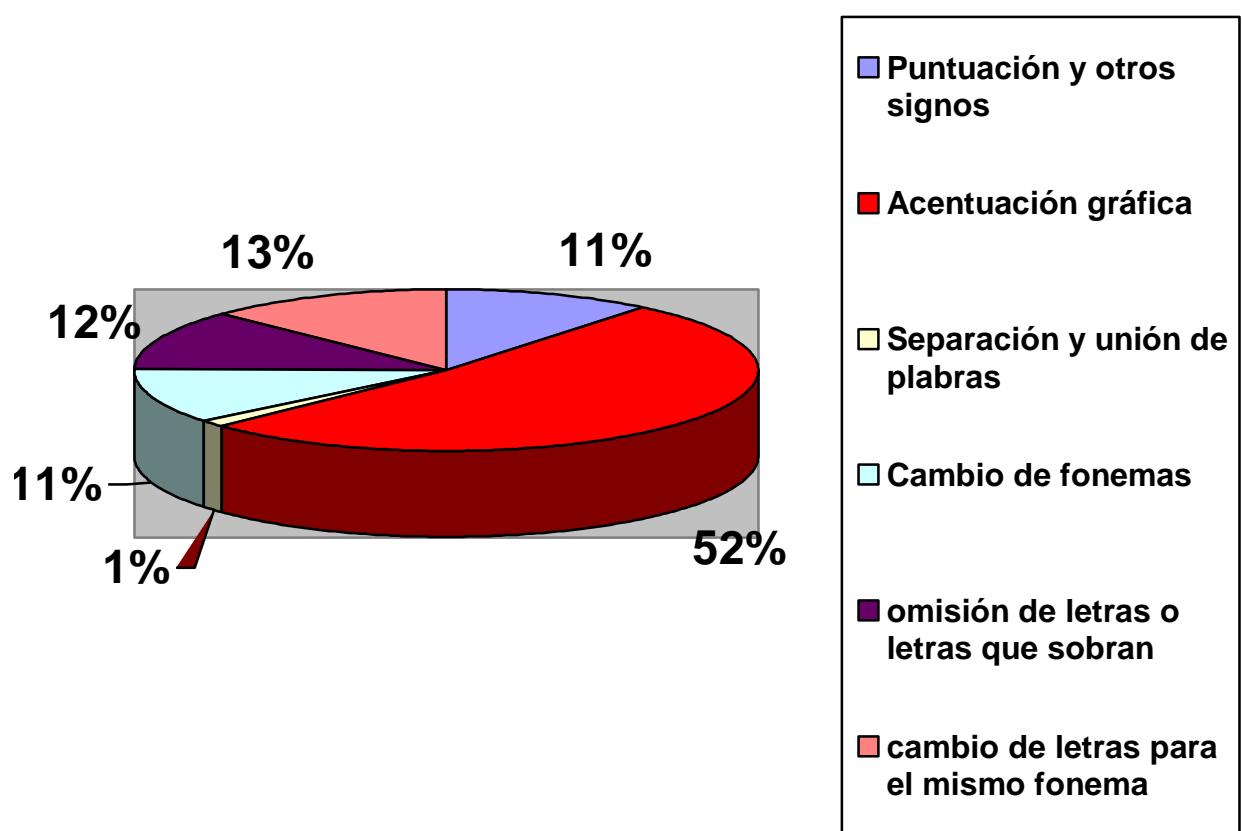
Sobre el uso de c o z los alumnos parecen pensar en portugués y así escriben *quinze*, *andaluzia*, *empezé*. En cuanto al uso de g/j el aprendiz parece una vez más utilizarse de la lengua materna para solucionar su dificultad y escriben *pasagero*, *viagen*, *pasage*.

Parecen aquí, una vez más, otros casos de fosilización: el uso de v/b y el uso de z/c.

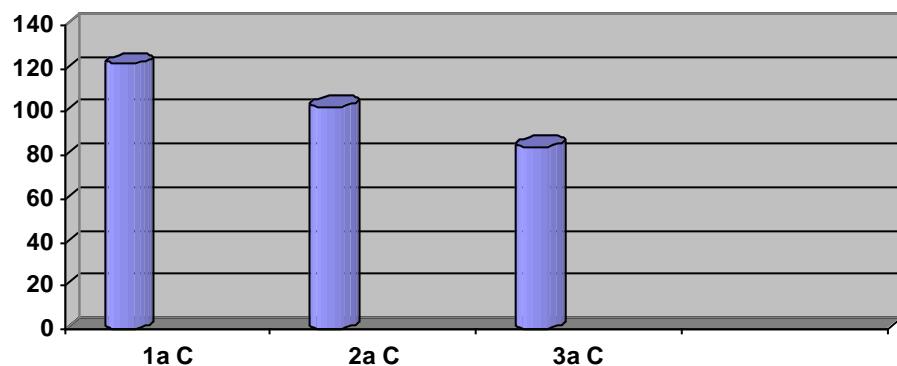
## 5.7 Uso de mayúsculas

### 1. europa (Europa) (I13, 2<sup>a</sup> C)

Abajo presentamos los errores gráficos en datos porcentuales con el objetivo de comprobar la evolución del alumno en el aprendizaje de los errores.



**Gráfico 1:** Errores gráficos



**Gráfico 2:** Cantidad de errores gráficos, en términos absolutos, en los tres estadios de aprendizaje

Se percibe una evolución expresiva en el aprendizaje de estos estudiantes en los tres estadios (122 errores, 102 errores y 84 errores, respectivamente). Sin embargo, nos sorprende la cantidad de errores que se mantienen en el tercer nivel, pues son muchos y los alumnos están cerca de terminar el curso que tiene duración de tres años y medio.

## 6 CONCLUSIONES

Tras nuestro análisis, concluimos que si por una parte, la proximidad tipológica entre portugués y español ayuda en los estadios iniciales de aprendizaje, por otra, en los estadios más avanzados esta proximidad funciona como un reto a superarse, pues según esta investigación la lengua materna sigue interfiriendo significativamente en los estadios finales del aprendizaje y provoca fosilizaciones, es decir, la LM del estudiante interfiere de manera activa en el aprendizaje de una lengua extranjera también en los estadios de interlengua más avanzados, pues el aprendiz hace uso del conocimiento que tiene de su lengua materna para solucionar dificultades en la comunicación.

De los 308 errores gráficos encontrados en nuestra investigación, los más numerosos fueron los de acentuación gráfica (160 errores), el cambio de letras para el mismo fonema en el interior de la palabra (39) y omisión de letras o letras que sobran (37).

Muchos de los errores encontrados en las producciones de los aprendices, se fosilizan, como por ejemplo, muchos de acentuación gráfica, uso da letra "v" no lugar de "b" y el uso de "z" y "c".

Tenemos conciencia de que los errores encontrados no causan dificultad en la comunicación, sin embargo, es preocupante el número de errores encontrados en el estadio avanzado de aprendizaje. Nos Parece importante desarrollar adecuadamente en los aprendices la capacidad de poner en práctica cada una de las destrezas que compone el sistema lingüístico y, entre ellas, se encuentra la escrita. Una posible terapia para los errores gráficos es la lectura de obras literarias y tras ésta la producción escrita, que puede darse a través de actividades motivadoras que vengan a desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Estamos de acuerdo que el texto y el discurso literario son una excelente fuente de materiales que proporcionan al aprendiz, a través de la lectura, un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos válidos para a formación lingüística-comunicativa del aprendizaje de lenguas.

Esperamos que las informaciones de nuestra investigación puedan ayudar los profesores de español en la elaboración de actividades específicas para estudiantes brasileños y que también provoque una reflexión en cuanto al aparecimiento del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues como hemos visto, éstos son elementos que hacen parte del proceso, son inevitables y revelan el estadio de interlengua que se encuentra el alumno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

CORDER, S. P. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992a.

\_\_\_\_\_. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992b.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2.ed. Londrina: eduel, 2004a.

\_\_\_\_\_. Os três modelos da Lingüística Contrastiva frente a frente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lingüística Contrastiva: Teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004b

FARIAS, M. S. Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros. In: ARAGÃO, M. S. S.; PONTES, A. L.: ADERALDO, M. F. (Orgs). **Estudos em lingüística, literatura e ensino**. Fortaleza: e-book, 2007.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1999.

GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Arco Libros, 1993.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

- **La devolución del tratamiento de la diversidad lingüística del español en cursos de idiomas.**

Autor: Bruno da Costa Rodrigues – UNEB

- **Uso de material auténtico como estrategia de enseñanza de lengua extranjera.**

Autor: Maria Rosiane Alves Pereira Nogueira – UFC

- **Língua Espanhola e artes cênicas: um diálogo da utilização do espetáculo teatral como elemento desencadeador de aprendizagem (pendente de aprovação)**

Autor: Irys de Fátima Guedes do Nascimento; Giury Geison Modesto da Silva – IFRN

- **Dificultades de pronunciación de las vocales españolas y las interferencias de la lengua portuguesa.**

Autor: José Rodrigues de Mesquita Neto - IFRN

## **GT-2 – Sala de Proyección 4 (SP4) – sección 1**

**Parlache: linguagem argotica utilizada por jovens de Medellín, Colômbia.**

**Aurinay Ferreira Diniz**

Aluna do curso de licenciatura em espanhol (IFRN). [Diniz\\_gatinha@hotmail.com](mailto:Diniz_gatinha@hotmail.com)

**Francisco Fábio Lima da Costa**

Aluno do curso de licenciatura em espanhol (IFRN). [Fabiolima\\_2004@hotmail.com](mailto:Fabiolima_2004@hotmail.com)

### **Resumo**

Este trabalho pretende pesquisar uma variedade dialética, chamada Parlache, de caráter argotico, gerado na década de 80, devido o narcotráfico e toda a marginalidade criada em torno deste problema social, em Medellín, Colômbia. O Parlache é um fenômeno sociolingüístico e cultural, utilizado a princípio pelos jovens de Medellín e regiões metropolitanas e que se difundiu rapidamente para outros setores da sociedade, chegando hoje aos meios de comunicação e à literatura contemporânea colombiana. No parlache, assim como acontece em outros argot, acontece a incidência de mudança semântica de palavras já existentes,

como forma de comunicação e coesão grupal de grupos restritos. Consideramos como um dos indicadores principais de mudanças sociais no interior de uma comunidade a linguagem argotico, pois se nutrem de vozes já existentes para dar novo significado e nova fonte de comunicação. Analisar o papel da metonímia como mecanismo gerador de novos significados no argot juvenil de Medellín e sua importância sociolingüística é o objetivo principal deste trabalho. Este trabalho quer ressaltar a importância desses estudos semânticos para o estudante de Espanhol brasileiro em sua busca em entender a língua e cultura diversa que é pertinente aos países hispanofalantes.

**Palavras chave:** Argot, Parlache, sociolingüístico, comunicação, Medellín.

### **Resumen**

Este trabajo pesquisará una variedad dialéctica llamada Parlache, con características argot, fue creado en los años 80 por el tráfico de drogas y la marginalidad creada en torno de este problema social en Medellín, Colombia. El Parlache es un fenómeno sociolingüístico y cultural, utilizado en un primer momento por los jóvenes y áreas metropolitanas de Medellín y que se propagó rápidamente a otros sectores de la sociedad, alcanzando hoy los medios de comunicación y la literatura contemporánea en Colombia. En parlache, así como en otros argot, ocurre la incidencia del cambio semántico de las palabras ya existentes, como un medio de comunicación y cohesión grupal de grupos restritos. Consideramos como uno de los principales indicadores de los cambios sociales en el interior de una comunidad el lenguaje argot, porque se nutren de voces ya existentes para dar un nuevo significado y una nueva fuente de comunicación. Analizar el papel de la metonimia como fuente de nuevos significados en el argot de los jóvenes de Medellín y su importancia de la sociolingüística es el principal objetivo de este trabajo. Este trabajo resaltará la importancia de los estudios de semántica para estudiantes de español Brasileños en su búsqueda para entender la lengua y la diversidad cultural que es pertinente para los hispanohablantes.

**Palabras clave:** Argot, Parlache, sociolingüístico, comunicación, Medellín.

## **INTRODUÇÃO**

Parlache é uma variedade lingüística de caráter argótico que surgiu em Medellín, Colômbia.

No começo da década de oitenta, com a difusão do narcotráfico na Colômbia, passou-se a ouvir nas ruas e nas comunidades periféricas da cidade uma nova linguagem que desconcertava e confundia os moradores daquele lugar.

As crises sociais surgidas nesta época pela chegada das drogas como fonte de renda a uma camada sofrida da população, do trabalho fora das leis e do crime

organizado atingiram uma camada da sociedade mais suscetível a esse tipo de contravenção, os jovens, assim como acontece em varias outras cidades do mundo.

Na verdade o Parlache é uma resposta dos setores populares menos favorecidos e excluídos da educação, saúde básica, trabalho e cultura. Pode-se considerar que um dos principais indicadores de que há mudança social em determinado local é a criação de novos termos lingüísticos.

Por se tratar de um fenômeno sociolingüístico e cultural consideramos de extrema importância seu estudo porque é através desta linguagem que se expressa um conjunto de manifestações sociais e culturais caracterizando um novo conceito de vida, morte, religiosidade, sexualidade que acontece no interior de uma comunidade e que se dá através da fala dos seus interlocutores, neste caso, a principio, jovens de Medellín.

A posição dos habitantes onde o Parlache é utilizado é bastante controversa, uns proíbem, vulgarizam e criticam, outros acham normal e consideram até como um símbolo da cidade, o que aconteceu realmente foi uma difusão muito rápida e um acolhimento do Parlache por outras classes sociais, setores da sociedade e por meios de comunicação que chamou a atenção de estudiosos das ciências sociais e humanas e de muitos lingüistas.

Considerando o Parlache um argot devido a sua constituição a partir de palavras já existente afim de produzir uma comunicação sigilosa entre usuários de determinado grupo, que aqui faz-se necessária esclarecer narcotraficantes e usuários de drogas de Medellín, é uma linguagem urbana e criativa que expressa uma nova realidade social de

vários setores medellinenses e colombianos, este trabalho tem o objetivo de analisar o papel da metonímia como mecanismo gerador de novos significados no argot juvenil de

Medellín e sua importância sociolingüística, posto que rapidamente passou de uma variedade lingüística vertical a um dialeto social quando já não mais há dependência das características da idade, profissão ou classe social para ser usado, tornando-se assim uma variação lingüística horizontal, um registro em função de necessidade de comunicação.

Achamos interessante destacar também que além de ter chegado aos meios de comunicação, como rádio, televisão, filmes, entrevistas e vídeos, hoje o Parlache é encontrado também em livros, revistas e jornais onde são utilizadas palavras e expressões deste argot e também ressaltamos o ingresso da palavra “Parlache” e de uma mostra representativa do seu léxico que foi incluído na vigésima segunda edição do Dicionário da Real Academia Espanhola (2001).

Geralmente os Argot cumprem a função de comunicação e coesão de grupos restritos através de mudança de sentido da palavra. No contexto do narcotráfico se criaram termos novos como Traqueto que são os grandes traficantes de cocaína que vão buscar nos Estados Unidos a droga para consolidar o comércio. A origem deste termo pode estar associada ao verbo traquetear que quer dizer: mover, agitar, sacudir.

Existem vários mecanismos usados para gerar argot, podem surgir entre outros da metáfora, da metonímia, da redução e da ampliação do significado, onomatopéia, acronimia, entretanto, queremos nos deter no estudo da metonímia como processo gerador do argot Parlache.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É preciso fazer algumas considerações históricas para poder aclarar a origem do argot e alguns conceitos a ele atribuídos por estudiosos das linguagens especiais.

Argot é um termo datado do século XVII que designava não uma língua/linguagem, mas a coletividade de malfeiteiros, indigentes e mendigos, passando em seguida, a designar a linguagem de seus usuários.

Isso não quer dizer que não existisse anteriormente uma linguagem secreta entre os membros de uma determinada comunidade. Segundo Graven (1962), houve em todos os tempos e países, linguagens secretas, podendo até lembrar a linguagem dos sacerdotes egípcios da Antiguidade, desconhecidos por profanos: a da baixa plebe romana (dos rufiões, das proxenetas, dos libertos e dos escravos) que formou boa parte do baixo latim. No século XV, formaram-se bandos de camponeses que, tendo se reduzido a miséria, tornaram-se salteadores, soldados desertores ou saqueadores, criminosos foragidos, preguiçosos, charlatões,

saltimbancos, enfim, houve a necessidade de se organizar, de ter chefes e regulamentos e uma linguagem com que se pudesse fazer a entender sem ser entendido por indivíduos de outras classes.

Sem dúvida, a maior parte dos países desenvolveu um argot marginal, evidenciado a partir do século XV. Na Itália surgiu o Furbesco; na Espanha, a Germânia; em Portugal surgiu o Calão; na Alemanha, o Rotwelsch; na Inglaterra, o Cant; nos Estados Unidos, o Slang; na Argentina, o Lunfardo; no Brasil, a gíria e na França, o argot.

A maioria dos argot são linguagens saídas do povo, de grupos restritos, manifestações do gênio popular, instrumentos práticos de expressão de grupos específicos marginais e não marginais. O Dicionário da Real Academia Espanhola define Argot como:

argot. (do Franc):1. m. Jerga, jerigonza. 2. m. Lenguaje especial entre personas de un mismo oficio o actividad.

Segundo o dicionário Larousse, o argot é linguagem própria dos malfeiteiros e de todos os indivíduos que tem interesse por comunicar seus pensamentos sem serem compreendidos por aqueles que os rodeiam. Assim ligado à subcultura do crime, o argot estaria marcado pelo sigilo que remete a algum tipo de atividade ilegal ou semi-ilegal, portanto, a vulgarização do argot está diretamente ligada ao prestígio do grupo onde nasceu. Se o grupo não possui status social o uso do argot vai ser estigmatizado denunciando toda estratificação social e lingüística. Pode-se afirmar ainda que o argot seja uma variedade lingüística que tem a função criptológica, lúdica, de identidade e coesão grupal entre seus membros e cuja maior característica é a transformação e a criação léxica.

Segundo Pretti (2000), a partir do instante em que a comunidade aceita uma língua como seu meio primordial de comunicação, toda e qualquer alteração será prejudicial, motivo pelo qual a tendência é manter sua unidade, colaborando todos consciente ou inconscientemente.

Na verdade o fenômeno lingüístico em si não é estático, embora conservador, a evolução da língua processa-se naturalmente em todos os níveis. Já para o argot, que tem cunho sigiloso, a princípio, visto ser usado por determinado

grupo, não ocorre esta tendência, pois como os usuários do argot de determinado grupo também circulam por outros grupos os termos acabam tomando uma proporção a extrapolar os domínios do grupo inicial e passar a muitos outros setores da sociedade não servindo mais para comunicação restrita.

Para Cabello (2002), é óbvio que não só os léxicos, mas também os códigos se vulgarizam daí a renovação intermitente dos procedimentos de codificação. É pertinente citar que o mecanismo das substituições semânticas é o mais expressivo dentre os procedimentos do argot. A este mecanismo característico do argot da-se o nome de metonímia e é uma das formas geradoras da variação lingüística de caráter argótico chamada de Parlache. Com o Parlache ocorreu um fenômeno lingüístico muito particular, pois apesar de ter sua origem em setores periféricos e marginais, o que indica que ele é uma variedade diastrática<sup>1</sup>, sua expansão inesperada por todos os outros setores sociais de forma que hoje alguns lingüistas classificam o Parlache como dialeto social e não mais exclusivo de um grupo.

Portanto podemos considerar o Parlache uma variante do espanhol, da Colômbia, porque todos seus mecanismos de transformação e de criação léxica se adaptam aos processos fonológicos, morfossintáticos e semânticos do espanhol, não tendo a preocupação de criar uma nova língua, somente ele está arraigado na língua corrente e dela se nutre e algumas vezes a língua padrão dele se nutre, dessa forma, pode-se observar uma retro alimentação entre a língua padrão e o Parlache.

Para Sanmartín (1999), na introdução do seu dicionário de argot, vai além das definições já existentes em outros estudos e faz uma nova classificação introduzindo um

novo termo, "argot comum", que segundo ela se nutre com freqüência de vozes surgidas em argots específicos, como o das drogas e da delinquência, por isso, em algumas ocasiões acaba sendo complexo a delimitação e o estabelecimento de fronteiras na fala.

---

<sup>1</sup> **Variação diastrática** é a variação social a que as línguas estão sujeitas. Este tipo de variação ocorre, uma vez que em todas as sociedades existem diferentes grupos sociais. Cada um desses grupos partilha uma variedade linguística que o caracteriza, demarcando-o dos restantes grupos.

Os processos de formação de palavras do Parlache assim como da formação de frases é muito similar ao do Espanhol. Além disso, o Parlache conta com algumas unidades do lunfardo, da linguagem coloquial do Caribe, com o argot espanhol, com a linguagem rural dos antioquenos, conta também, com algumas unidades lexicais inglesas e também do português.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realizar este trabalho se pautou em pesquisa bibliográfica, apoiadas em Julia Sanmartin (1999), Rosa Cabello (2002), Dino Pretti (2000), em sites da internet e nos dicionários de Espanhol, tendo ênfase na pesquisa o Dicionário da Real Academia Espanhola, onde foram subtraídos alguns léxicos que vão ser analisados de acordo com seu significado original e a mudança de sentido ocorrida através da metonímia empregada pelo Parlache dando outro significado as palavras já existentes.

## APRESENTAÇÃO DOS LÉXICOS

As unidades léxicas abaixo foram veiculadas na revista Íkala, revista de lenguaje y cultura, colombiana, vol.14, nº 21 (ene. – abr., de 2009), de artigo que se deriva do projeto de tese apresentado por Juan Manoel Perez Sanchez, Mestre em tradução da universidade de Kent State (Estados Unidos). Sanchez fez uma verificação de palavras que constavam no Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE) e também constam no Dicionário do Parlache (Castañeda y Henao, 2005 ), concluindo com sua análise que 116 unidades léxicas se desenvolveram através da metonímia. que foram analisadas de acordo com a mudança semântica que sofreram pela incidência do argot Parlache em seu sentido primeiro, neste trabalho recolhemos uma pequena amostra para nossa pesquisa. As palavras a serem analisadas serão subtraídas das seguintes frases:

- 1) A ese man los amigos lo metieron en el vicio. (**narcótico**),

- 2) Era mejor conseguir billete. (**dinero**),
- 3) Después me tomé unas amargas. (**cervezas**),
- 4) Parcero la recolecta para comprar la bola. (**dosis de marihuana**),
- 5) Pasé medio año en Bellavista; una temporada de mucho humo. (**Drogas**).
- 6) Son capaces de matar la mamá con tal de tener plata para soplar.(**consumir drogas**)
- 7) Para James el chagón,para Fredy el trabuco y para mí el ocho. (pistola calibre ocho milímetros).
- 8) Estálleselo a ese hombre. (**dispárele**).

**Segundo o DRAE essas palavras em negrito significam:**

**Vicio:** m. Gusto especial o demasiado apetito de algo, que incita a usarlo frecuentemente y com excesso.

**Billete:** m. Billete de banco. -> Documento ao portador que ordinariamente emite el banco nacional de un país y circula como medio legal de pago.

**Amargas:** 1. adj. Que tiene el sabor característico de hiel,de la quinina y otros alcalóides; cuando es demasiadamente intenso produce una sensacion desgradable y duradera.

**Bola :** 1. f. Cuerpo esférico de cualquier materia.

**Humo :** 1. m. Mezcla visible de gases producida por la combustão de una sustancia,generalmente compuesta de carbono,y que arrastra partículas en suspensión.

**Drogas tragaveis:** 12.intr.Despedir aire con violencia por la boca,alargando los labios um poco abiertos por su parte media.

**Ocho:** 1.Adj.Siete y uno./3.m. Signo o cifra con que se representa el número ocho.

**Disparar:**1.intr.dicho de una cosa:henderse o reventar de golpe,con chasquido o estruendo.

**Significado argótico (Castañeda y Henao, 2005):**

Lema	Significado argótico
Cerveza	Amarga

Dinero	Billete
Dosis de Marihuana	Bola
Vicio	Narcótico
Humo	Drogas
Soplar	Consumir drogas tragáveis
Ocho	Revólver de ocho milímetros
Disparar	Estal

#### 4. ANÁLISE

Metonímia é a figura de palavra que consiste na substituição de um termo por outro, em que a relação entre os elementos que esses termos designam não depende exclusivamente do indivíduo, mas da ligação objetiva que esses elementos mantêm na realidade.

Na metonímia, um termo substitui outro não porque a nossa sensibilidade estabeleça uma relação de semelhança entre os elementos que esses termos designam (caso da metáfora), mas porque esses elementos têm, de fato, uma relação de dependência. Dizemos que, na metonímia, há uma relação de contigüidade entre sentido de um termo e o sentido do termo que o substitui. Contigüidade significa “proximidade”, “vizinhança”.

Em Teoria da Metáfora, Filipak (1924), afirma que a contigüidade é um traço da metonímia que opera pelo processo de combinação, unindo os constituintes lingüísticos.

Le Guern: assevera que o mecanismo da metonímia se explica por um deslocamento (deslizamento) da referência, enquanto o mecanismo metafórico se explica em nível da comunicação lógica, pela supressão de uma parte de semas constitutivos do lexema empregado. ( Filipak apud. Lê Guern.1976).

Para Henry apud Filipak (1975), o processo metonímico ocupa um lugar de destaque na denominação lexical e modifica consideravelmente o vocabulário de uma língua no decurso de sua história.

O processo de ligação existente entre dois termos pela metonímia não se dá por associação interna, posto que os objetos já possuam uma relação na realidade exterior.

O próprio Aristóteles, sob o rótulo de metáfora, define a metonímia como uma “transposição de um nome estranho de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie e da espécie para o gênero ou da espécie para a espécie”, fazendo na realidade, o começo de uma classificação, hoje bem maior dos tipos de metonímia que veremos a seguir na classificação de Pierre Fontanier (1977):

**A) Metonímia de causa**

**1) DE CAUSA SUPREMA E DIVINA**

Os antigos empregavam o nome de Júpiter, pelo ar; de Baco, pelo vinho; de Marte, pela guerra; de Netuno, pelo mar.

**2) DE CAUSA ATIVA, INTELIGENTE E MORAL**

Ocorre esta metonímia quando dizemos que vamos ler Camões, Castro Alves, Dalton Trevisan, em lugar de suas obras.

**3) DE CAUSA INSTRUMENTAL E PASSIVA**

Esse tipo de metonímia ocorre quando empregamos uma pena de ouro, uma pena brilhante ao aludirmos a um escritor de nomeada; um pincel de mestre, um pincel delicado ao evocarmos um pintor de renome.

**4) DE CAUSA FÍSICA E NATURAL**

Ocorre quando alguém diz que não gosto do sol e do inverno, quando na realidade ele não gosta do calor e do frio. Dizemos: ter bons olhos, ter olho clínico, por ter bom gosto; ter ouvido fino, por gostar de música; ter bom paladar, por gostar de comer; ter bom faro, pela acuidade em perceber odores.

**5) DE CAUSA ABSTRATA E METAFÍSICA**

Esta ocorre quando se diz as bondades, as ternuras, as injustiças, as amizades pelos atos ou traços que partem da bondade, da amizade, da ternura, da injustiça.

**B) METONÍMIA DE INSTRUMENTO**

O pincel do pintor, as penas do escritor originam as metonímias: ele é um grande pincel, ele é uma excelente pena.

**C) METONÍMIA DE EFEITO**

Ocorre em os filhos de Marte, em lugar de guerreiros; os filhos do exílio, em lugar de desterrados; os filhos de Eva, em lugar de homens.

#### D) METONÍMIA DE CONTINENTE

Empregam-se os lexemas o vaso, o copo, o cálice pelo líquido contido nos mesmos, como: cálice de vinho.

Ele bebeu um copo de vinho, ele bebeu um cálice de cachaça, ele bebeu uma garrafa de cerveja e um litro de água mineral.

Emprega-se o nome país, da cidade, da vila, da terra, ou lugar pelos seus habitantes. Ex: A Argentina (ou argentinos) vende trigo ao Brasil (aos brasileiros). O Vaticano (o Papa) condena o aborto. Rio de Janeiro inteira (os cariocas) chorou a morte de Garrincha. A Casa Branca (O Governo Norte-Americano) não aceitou as exigências da Casa Rosada (O Governo Argentino).

Emprega-se o céu e o inferno em lugar de Deus e o Diabo. Ex: O Céu luta contra o Inferno.

#### E) METONÍMIA DE LUGAR

Emprega-se o nome do lugar onde a coisa se fabrica ou produz pelo produto ou artefato. Assim se diz: fumar um Havana (charuto feito em Havana), tomar um Porto (vinho produzido no Porto), tomar uma morreteana (aguardente de Morretes).

#### F) METONÍMIA DO SIGNO PELA COISA SIGNIFICADA

Emprega-se o trono pelo poder real; o altar pela dignidade sacerdotal, a tiara pelo papado, a toga pela magistratura, a espada pelas armas, a águia branca pela Polônia, a cruz pelo cristianismo, a bandeira pela Pátria, o verde-amarelo pelo Brasil.

#### G) METONÍMIA DO FÍSICO

Designam-se afetos, sentimentos, hábitos, qualidades morais pelas partes físicas do corpo. Exemplo: ter coração (ter sentimentos, piedade e amor ao próximo); ter cabeça (ser inteligente, prudente, sagaz e esperto); ter ouvidos (ter compaixão, piedade de alguém); ter muque (ter força, ânimo e coragem); ter raça (ter força, resistência e coragem)

#### H) METONÍMIA DA COISA

Designa-se o sexo das pessoas pelas coisas que são próximas do seu uso. Assim, nos banheiros de repartições públicas pinta-se um chapéu, uma cartola,

uma bengala, um charuto, uma bota para designar o reservado dos homens. Pinta-se batom, bolsa, luvas, sombrinha ou sapato de salto alto para denotar o banheiro de senhoras.

Não temos todos essas classificações nas unidades léxicas escolhidas, no entanto, faremos a análise a partir de Fontanier:

A palavra vício está no tipo de relação metonímica de efeito, onde o vício é o efeito do uso de narcóticos. O que demonstra uma tendência de necessidade do mecanismo de metonímia de clareza e economia lingüística tentando utilizar conceitos mais precisos a percepção humana.

Em billete se usou o conceito geral de dinheiro, usou-se a metonímia da coisa onde se designa o objeto pelo que é próprio do seu uso.

Em cerveja e doses de marihuana, o amargo da cerveja e o redondo das bolas de maconha ficam mais perceptíveis à contigüidade pela qual se deu a metonímia. O signo pela coisa significada.

Em humo encontramos o exemplo do “efeito pela causa”, neste caso se dá mais importância ao efeito da fumaça e ao mesmo tempo se tira do termo fumo que remete a drogas o peso negativo do termo.

Nos verbos soplar e disparar também estão classificados em Metonímia da causa pelo efeito, embora em estalar não fique bem claro se é o barulho do revólver quando dispara ou o ato de disparar da bala. Em soplar ficar claro que é o ato de soltar a fumaça, o efeito de consumir drogas fumáveis.

Ocho se refere ao calibre da arma usada fica clara a noção de contigüidade, foi usada a metonímia da coisa onde se classifica o objeto por características pertinentes a ele.

A pequena amostra analisada aqui tem a pretensão só de mostrar uma tendência das relações metonímicas na construção do argot Parlache, esperando no futuro fazermos um estudo mais profundo de casos de metonímia incluídos no dicionário do Parlache, para poder provar as tendências que mostramos.

## **CONCLUSÃO**

O estudo sociolingüístico aqui desenvolvido trouxe parte da realidade vivida pela sociedade colombiana diante da chegada do narcotráfico na década de 80, servindo como meio de sobrevivência a uma sociedade marginalizada pelo poder público e que passa a utilizar o comércio de drogas para obter alguma melhora na sua condição de vida. O Parlache passa então a ser usado em Medellín e logo se espalha para as cidades vizinhas e extrapola os obstáculos das camadas sociais e passa a ser utilizado por todos os setores da sociedade colombiana. A sua difusão é tão rápida que o Parlache passa a ser alvo de estudo dos lingüistas e cientistas sociais.

O surgimento do argot Parlache em Medellín é uma prova substancial de mudança no interior da comunidade que a utiliza. Uma resposta dos jovens medellinenses ao descaso que sofriam e que os deixava a margem da educação, saúde e cultura.

Apesar do estigma negativo da palavra argot, Parlache tem se expandindo para além das fronteiras de sua origem e hoje é concebido como dialeto social, é usado nos meios de comunicação em massa e também nas imprensa escrita como livros, revistas e jornais. Na pesquisa que fizemos encontramos também o Parlache em músicas de hip hop, teatros e novelas. Assim também como alguns de seus termos usado em outros países como a Espanha em manchete de seus jornais. Apesar de ser fruto de uma subcultura o Parlache é uma forma de expressão autêntica do povo que pertence às classes menos favorecidas e deve ser estudado como fonte de informação para os estudos das ciências sociais para que possa entender a necessidade do povo e no campo da lingüística para entender o momento histórico, sóciopolítico que passa a acontecer às mudanças semânticas e dialéticas de uma sociedade. Esta pesquisa pretende ajudar o estudante brasileiro de Espanhol a entender a língua e cultura diversificada que pertinente aos países hispanofalantes.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

CABELLO, Ana Rosa Gomes. **Linguagens especiais: Realidade linguistica operante**. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 2002, 181 p, p. 167-180.

SÁNCHEZ, Juan Manuel Pérez. **Generación de nuevos significados, mediante a metonimia, en el parlache.** Íkala revista de lenguaje y cultura, Antioquia, v. 14, n. 21, p. 1-26, abr. 2009.

CASTAÑEDA, L. S. e Henao, J. I. **El parlache: una variedad del habla de los jóvenes de las comunas populares de Medellín.** Lingüística y literatura. Medellín: Faculdade de Comunicações, Universidade de Antioquia, 1993, 24, 35-49.

NARANJO, Luz Stella Castañeda; SALAZAR, José Ignacio Henao (Ed.). **Diccionario de parlache.** Envigado: Carretera, 2009. 250 p. Disponível em: <<http://www.lea.org.co/DesktopModules/Articulos/DetallesArticulo.aspx?id=18430>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

MARÍN, Robinson. **Jergas de los parceros en Medello.** El Informador, Medellín, p. 01-18. 19 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.comfama.com/contenidos/bdd/29794/El%20Informador-abril.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; LEAL, Audria Albuquerque; AMORIM, Karine Viana. **Estudar vocabulario: como e para que?** Campina Grande: Bagagem, 2004.

VANOYE, Francis. Usos da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PRETI, Dino. **Sociolinguistica os níveis de fala.** São Paulo: Edusp, 2000.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguistica o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.

ATORRE, Silvana Mendoza. **Aprenda expressões e gírias em espanhol.** São Paulo: On Line, 2007. 144 p.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguistica uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.

FILIPAK, Francisco. **Teoria da Metáfora.** 2. ed. Curitiba: Hdv, 1983. 156 p.

SANMARTIN, Julia. **Dicionário de argot.** Madri: Editora Espasa Calpe, 1999.

**RETRATOS DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ Y DE CECILIA MEIRELES:  
LA TEMÁTICA DE LA TRANSITORIEDAD DE LA VIDA COMO UN PUENTE  
ENTRE EL BARROCO HISPANOAMERICANO Y EL MODERNISMO  
BRASILEÑO**

Patrícia dos Santos de Paulo<sup>1</sup>  
- Universidade Federal do Ceará- UFC  
Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dra Roseli Barros Cunha<sup>2</sup>

## RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de hacer una investigación sobre el tema de la transitoriedad de la vida en la poesía de Sor Juana Inés de la Cruz y de Cecilia Meireles, las cuales se puede decir que escribieron con el alma los más distintos temas. Pese a que existe la distancia de casi tres siglos que separa Sor Juana de Cecilia Meireles, las dos se asemejan por el hecho de amar a la poesía y de presentarla como la conductora de las sensaciones humanas. Sor Juana Inés de la Cruz se destaca en México, en el Barroco hispanoamericano y Cecilia Meireles se sobresale en la segunda generación del Modernismo brasileño. Aquí, pretendemos tratar de algunos aspectos que esas dos escritoras tienen en común, sin dejar de señalar algunas diferencias que sean pertinentes a nuestra investigación. En ese sentido, analizaremos el poema *Este, que ves engaño colorido* de Sor Juana Inés de la Cruz y el poema *Retrato* de Cecilia Meireles. Resaltamos que esas poetisas en su hacer poético, nos permiten reflexionar sobre los más profundos sentimientos humanos, sobre la existencia, y sobre todo la fugacidad de la vida, tema que fue tratado al largo de la literatura. En lo que se refiere a Sor Juana, como aporte teórico nos basamos en los estudios de Wissmer (1995), de Arias de la Canal (1998) y de Alves (2000). Por otro lado, para las consideraciones sobre Cecilia Meireles nos apoyamos en las investigaciones de Darcy Damasceno (1972). Concluimos que la temática presentada en los poemas demuestra que con el pasar del tiempo la belleza se desvanece, y nos preguntamos en qué espejo o retrato se quedaron perdidas nuestras fuerzas y nuestra hermosura. En el poema de Sor Juana el yo lírico es más duro, más implacable con las consecuencias del tiempo, pues al final todo se cambia en nada, ya en el poema ceciliiano, el yo lírico es más conformado con el pasar de la vida. Aún observamos que las dos escritoras dejaron un gran legado en la literatura en general.

**Palabras-clave:** Sor Juana. Cecilia Meireles. Poesía. Fugacidad. Retrato.

## INTRODUCCIÓN

Sor Juana Inés de la Cruz fue una poetisa que se destacó en México, en el periodo del barroco literario y Cecilia Meireles se sobresalió en la segunda generación del modernismo brasileño. Pese a que existe la distancia de casi tres siglos que separa Sor Juana de Cecilia Meireles, las dos se asemejan por el hecho de amar a la poesía y de presentarla como la conductora de las sensaciones humanas. En ese sentido, este trabajo tiene el objetivo de hacer una investigación sobre el tema de la transitoriedad de la vida en la poesía de esas escritoras, las cuales se puede decir que escribieron con el alma acerca de los más distintos temas. Aquí, pretendemos tratar de algunos aspectos que esas poetisas tienen en común, asimismo mostraremos algunas diferencias que sean pertinentes a nuestra averiguación.

La esencia humana casi siempre es colocada en un poema con el intento de tocarles a los lectores, de ese modo con el enfoque de hacer un abordaje comparativo que busque la esencia de las poetisas, analizaremos en esta investigación, el poema

“Este, que ves engaño colorido” de Sor Juana Inés de la Cruz y el poema “Retrato” de Cecilia Meireles.

Con relación a la obra de Sor Juana, como aporte teórico nos basamos en los estudios de Alves (2000), de Arias de la Canal (1998) y de Wissmer (1995). Por otro lado, para las consideraciones sobre Cecilia Meireles nos apoyamos en las investigaciones de Darcy Damasceno (1972).

Este trabajo se divide en tres partes: la primera trae una breve fundamentación a cerca de la vida de las autoras analizadas; la segunda presenta el análisis de los poemas ya mencionados y la tercera muestra las ideas conclusivas acerca del asunto investigado.

## **SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ Y CECILIA MEIRELES: PROTOTIPOS DE AMOR Y DEDICACIÓN A LA POESÍA**

Sor Juana Inés de la Cruz se sobresale en la poesía lírica hispanoamericana como una mujer aficionada a los libros y que llamaba la atención por su intelectualidad. La poetisa tenía un fuerte interés por el saber, y el hecho de ser mujer y criolla no la detuvieron en la búsqueda por los derechos de la mujer a la educación. Escribió versos religiosos y profanos, pese a que era una monja no se ocupó sólo con temas sacros, además tenía contacto con las más altas personalidades de la época, o sea, era protegida por los virreyes, a causa de eso, provocó la ira de su confesor, el jesuita Núñez de Miranda.

Sor Juana nació en el siglo XVII (12 de noviembre de 1648 o 1651), época en que las mujeres no tenían derecho algún en la sociedad, se destaca en la literatura y en la religión, llamando la atención de los que la conocían. De ese modo se puede considerarla, entonces, como la precursora de la emancipación femenina. Para una mejor aclaración sobre la condición de la mujer en el periodo en que vivió la poetisa Sor Juana, exponemos algunos esclarecimientos de Alves (2000):

“Embora ela (Sor Juana) tenha nascido em um período privilegiado pela cultura, o mesmo não se pode falar de sua situação feminina; o que se evidencia neste momento histórico é um instante dominado pela família patriarcal tanto nas relações pessoais quanto nas sociais e políticas, e ainda,

não era permitido às mulheres educarem-se intelectualmente, a menos que fizessem parte da Corte ou se dedicassem à vida religiosa, todavia, aquele que se dedicasse à vida religiosa deveria ter como padrinhos, algum aristocrata da Corte, como era o caso de Sóror Juana, que desde muito cedo chamou atenção pela sua precocidade intelectual; uma erudição que lhe permitiu a aproximação da Corte vice-reinal, outorgando-lhe tamanha popularidade que chegou a ser convidada para ser dama de companhia da esposa do vice-rei, eis quando as portas da intelectualidade (mérito estritamente masculino) lhe foram abertas.” (ALVES, 2000, p.2)

Se observa que Sor Juana fue una mujer talentosa, que tuvo la oportunidad y el éxito de despuntar en el campo del trabajo masculino, pues era otorgado el derecho de leer y escribir sólo a los hombres, en ese sentido, se sabe que el aspecto que con mayor celo se vigilaba era la participación de la mujer en la esfera pública, en actividades: como la publicación de textos, la declamación de sermones en la iglesia, Sor Juana Inés efectuó actividades de ese tipo, a causa de eso fue odiada por muchos envidiosos, pero también fue aclamada como la Décima Musa, como alguien que contribuyó para el avance de las artes.

Siguiendo la línea de presentación de las autoras en destaque, veamos ahora un poco de la vida de Cecília Meireles. Esa poetisa nació en Rio de Janeiro, el siete de noviembre de 1901, aproximadamente doscientos cincuenta años después del nacimiento de Sor Juana Inés de la Cruz. Mientras Sor Juana a los tres años de edad aprendió a leer y a escribir al tomar las lecciones con su hermana mayor a escondidas de su madre, Cecília Meireles, cuando tenía esta edad, perdió la madre, y estuvo a partir de eso bajo la responsabilidad de la abuela Jacinta Garcia Benevides. Sor Juana con dieciséis años se destaca en los salones del virreinato, por su inteligencia y conocimiento, al paso que la poetisa brasileña también desde joven se despunta en la literatura y en la educación, pues participó de movimientos de renovación educacional del Brasil, tuvo en el *Diario de Notícias*, de 1930 hasta 1934, una página diaria dedicada a los asuntos de enseñanza.

En 1919, Cecília Meireles, publica su primera obra, *Espectros*, que según Darcy Damasceno (1972, p.57) “Com o talento e as qualidades poéticas reveladas, Cecília Meireles em breve, e sem grande esforço, poderá lograr a reputação de poetisa que de justiça lhe cabe”. En verdad, la poetisa se destaca en la literatura brasileña como

una de las principales de la segunda generación modernista. Asimismo, de acuerdo con Damasceno (1972, p.57) “a ausência dos pais repercutiu profundamente no espírito da poetisa”, en que ella propia comenta en una entrevista a Manchete:

“Nasci aqui mesmo no Rio de Janeiro, três meses depois da morte de meu pai e perdi minha mãe antes dos três anos. Essa e outras mortes ocorridas na família acarretaram muitos contratemplos materiais, mas, ao mesmo tempo, me deram desde pequenina uma intimidade com a morte que docemente aprendi essas relações entre o efêmero e o eterno [...] A noção ou sentimento de transitoriedade de tudo é o fundamento mesmo da minha personalidade.”  
 (OBRA POÉTICA, 1972, p.58)

Se observa a través del fragmento del discurso de la poetisa, que la temática de la fugacidad del tiempo y de la transitoriedad de la vida proviene de su experiencia personal. Además, cultivó una poesía lírica, reflexiva y filosófica.

De acuerdo con Darcy Damasceno (1972) Cecilia Meireles pertenecía a la segunda generación modernista y en su poesía se nota la influencia de las ideas Kantiana sobre la elevación de los valores individuales a la categoría de valores universales, se observa la idea de aislamiento del mundo, hay también, rasgos del Simbolismo, como el uso de aliteraciones y asociaciones sensoriales.

Los elogios dados a Cecilia Meireles le sirvieron de base estructural para su carrera poética, en cuanto los elogios dados a Sor Juana le causaron algunos disgustos. Según Wismer (1995, p.642) “Sor Juana sabía por experiencia propia que recibir elogios no le facilitaba la vida; era más bien lo contrario”, pues la sociedad de su tiempo no toleraba a mujeres que no cumplían con los deberes tradicionales de ser buena esposa o buena religiosa, además no era normal que en aquella época una mujer supiera tanto, la mujer no tenía el derecho de estudiar, Sor Juana superó esta dificultad, pero debido a su éxito en medio de los intelectuales, provocó la ira de algunas personas. Así como la poetisa barroca, Cecilia Meireles valorizó la educación, incluso fue profesora durante muchos años.

## **LOS RETRATOS DE LA TRANSITORIEDAD DE LA VIDA EN LOS POEMAS ESTE, QUE VES ENGAÑO COLORIDO DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ Y RETRATO DE CECÍLIA MEIRELES**

Analicemos el poema *Este, que ves, engaño colorido* de Sor Juana que está en el libro *Primero Sueño* que según Aria de la Canal (1998, p.47) contiene 975 versos y “es la cima de la labor poética y a la vez de su afán de conocimiento. Es la pregunta eterna de la posibilidad humana del saber. La monja del México, en lugar de escribir un tratado de filosofía, engarza un poema” que la propia Sor Juana afirma que no se acuerda haber escrito por su gusto, sino un papelito que llaman *El Sueño*.

*Procura desmentir los elogios que a un retrato de la Poetisa inscribió la verdad, que llama  
pasión*

*Este, que ves, engaño colorido,  
que del arte ostentando los primores,  
con falsos silogismos de colores  
es cauteloso engaño del sentido;*

*éste, en quien la lisonja ha pretendido  
excusar de los años los horrores,  
y venciendo del tiempo los rigores  
triunfar de la vejez y del olvido,*

*es un vano artificio del cuidado,  
es una flor al viento delicada,  
es un resguardo inútil para el hado;*

*es una necia diligencia errada,  
es un afán caduco y, bien mirado,  
es cadáver, es polvo, es sombra, es nada.*

Sor Juana presenta en el poema “Este, que ves engaño colorido” características del culteranismo barroco. El culteranismo caracteriza de modo particular el vocabulario, la sintaxis y los tropos, elige cuidadosamente las palabras, entonces, en cuanto a la forma se observa el hipérbaton, en el primer verso del poema, que en su orden normal quedaría “Este engaño colorido que ves”. Hay también la hipérbole con la exageración en “engaño colorido”, engaño es un sustantivo abstracto y el yo lirico le da una cualidad concreta “colorido”, se observa el uso de argumentos convincentes para desmentir lo que hay en el retrato.

Los poemas culteranistas son escritos de forma rebuscada que dificultan la lectura, pues el poeta barroco quiere que su lector les descubra el significado. En el poema en análisis, Sor Juana retoma ideas de los clásicos, con el uso del soneto, compuesto de dos cuartetos y de dos tercetos, en lo que se refiere a los versos éstos son

decasílabos. En los cuartetos las rimas son abrazadas o opuestas (ABBA, ABBA), externas y consonantes, o sea, hay correspondencia de sonidos vocálicos y consonantes a partir de la última tónica con versos llanos o graves, en que hay paralelismo en la sexta y décima sílabas, como por ejemplo en el primer verso “Este, que ves engaño colorido” y en el cuarto verso “es cauteloso engaño del sentido”

El paralelismo consiste en repetir una misma estructura, pero alterando uno o más elementos, se nota esta figura también en el “este” del primer verso de la primera estrofa y en el “éste” de la segunda, aún en los tercetos con la repetición de el “es”, que define con pesimismo el retrato, pesimismo éste que se muestra a través de las palabras “engaño”, “horrores”, “vano”, “inútil”, “necia”, “errada”, entre otras.

En cuanto a la temática se presenta la transitoriedad de la vida, cuando se dice que “es una flor delicada al viento”. Se observa que el ser humano a los pocos pierde la belleza, el vigor y por fin se muere, entonces, el retrato es un engaño, porque como el tiempo no para siempre que, se fuera mirada, la persona que está en él no será igual, pues ya estará mayor. Se comprende aún que hay la comparación entre la naturaleza y el yo lírico, una flor al viento no tiene rumbo, se va adonde el viento llevarla, así está la persona inscrita en el retrato, sin dirección.

Se observa el contraste entre lo que está en el retrato y la realidad, por eso en el mote se procura desmentir los elogios que fueron hechos a la poetisa. La contraposición de tema como: la oposición entre la vida y la muerte, la espiritualidad y la materialidad, también son características barrocas presentes en el verso “es un afán caduco y, bien mirado”, hay la contrariedad entre lo que se desea fuertemente dando la idea de vigor, de juventud, expreso por la palabra “afán”, y “caduco”, que expresa la vejez, la fragilidad, y consecuentemente la muerte. Hay una temática existencialista, en la que la vida pasa y al final todo se vuelve en nada con la muerte, es como se dijera que ésta es el hado de todos, por eso es un “resguardo inútil”, de lo que está en el retrato.

Se observa en el verso “es cadáver, es polvo, es sombra, es nada” el tema de la religiosidad que nos acerca intertextualmente de los versos bíblicos “No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás.”(Gen 3- 19), se percibe aquí que el yo lírico se rebaja a una condición mínima, cuando dice que es polvo y no es nada. La preocupación con la muerte es constante en el Barroco, se puede decir que Sor Juana con sus conocimientos religiosos supo unir en sus textos lo que es profano y lo que es espiritual. Además, el

uso del “retrato” representa lo que es mundano y la idea de la brevedad de la vida, aun concientiza al lector que la aproveche a cada momento, porque ésta es pasajera, y que un día se va a cumplir lo que está en los versos bíblicos “em pó te tornarás”.

En el Barroco la tensión emocional es bastante presente, en la que el hombre vive no por la razón, sin embargo por los sentimientos intensos, debido a eso tal vez el yo lírico desmintió lo que estaba colorido en la foto, expresando sus sentimientos, demostrándonos que la vida es efímera y que la belleza es una ilusión que se pasa juntamente con la juventud.

Siguiendo el análisis de la temática acerca de la transitoriedad de la vida, veamos ahora el poema “Retrato” de Cecília Meireles, este poema es uno de los poemas de la obra *Viagem* (1939).

### “Retrato”

*Eu não tinha este rosto de hoje,  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo*

*Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.*

*Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
- em que espelho ficou perdida  
a minha face?*

Pese a que Cecília Meireles es integrante del Modernismo brasileño, movimiento que buscó romper con las tradiciones pasadas, que discute la libertad en el hacer poético, eligiendo el verso libre. Desde el punto de vista formal, la poetisa fue una de las más habilidosas en nuestra poesía moderna, pues presenta una esmerada selección de vocabulario y fuerte inclinación para la musicalidad. En algunos versos Cecilia Meireles presenta influjos del Simbolismo, por ejemplo en los versos “*Eu não tinha este rosto de hoje/ nem estes olhos tão vazios*”, la autora utiliza principalmente asonancias de las vocales /e/ e /o/.

El poema *Retrato* se estructura en 12 versos, tres estrofas de cuatro versos, en las que se percibe el paralelismo en el uso de las palabras “este”, “estas”, “assim”, también en el verso diez “tão simples, tão certa, tão fácil”, estas repeticiones sirven para enfatizar el desespero que el yo lírico se encuentra al describirse, dando un ritmo acelerado a su existencia en el mundo.

En el verso “Eu não tinha este rosto de hoje” se observa el tema de la fugacidad de la vida, pues el yo lírico se expresa a través del verbo ter en el pretérito “tinha”, afirmando que en el tiempo presente “hoje” ya no es igual al que fue antes. El tiempo pasa y con él se va la vida, la belleza, el vigor y también los sentimientos “Eu não tinha este coração que nem se mostra”, ya no hay más amor, los cambios ocurrieron no sólo en la forma física, pero también las emociones ya no son las mismas. El tiempo cambia el ser humano no sólo en la fisionomía, pero cambia también los sentimientos.

En la última estrofa ya no se sabe en que momento el yo lírico perdió su vitalidad, el espejo es utilizado metafóricamente, como se fuera el sitio, donde “a minha face”, sería la juventud y la belleza que se perdieron en el tiempo.

*Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
- em que espelho ficou perdida  
a minha face? (v.9-12)*

Hay una contraposición entre la juventud y la vejez, cuando una viene la otra se va, esto es la fugacidad de la vida, son antítesis que se observa incluso en los versos sorjuanistas, pero en los versos cecilianos no se tiene una antítesis tan fuerte como en los versos de Sor Juana, que llega a la muerte, o sea, la persona del retrato “es cadáver, es polvo, es sombra, es nada”.

*éste, en quien la lisonja ha pretendido  
excusar de los años los horrores,  
y vencido del tiempo los rigores  
triunfar de la vejez y del olvido, (v.5-8)*

El yo lírico del poema de Sor Juana, desmiente lo que hay en el retrato, procura alertar a quien le elogia, pues los elogios son inútiles, porque la vida es fugaz, la

juventud y la belleza son pasajeras, además la vejez y/o la muerte es el hado cierto de todos.

El poema ceciliano se titula “Retrato” y el poema de Sor Juana procura desmentir los elogios que al retrato de la poetisa inscribió la verdad. La manera como la metáfora del retrato es tratada en los dos poemas es distinta. En el poema de Meireles, el yo lírico se mira en un espejo y comienza a lamentarse de los cambios que ocurrieron en su fisionomía, el retrato es un objeto simbólico y estático, es como si el yo lírico quisiera que su belleza y vitalidad fueran eternas, pero el espejo le muestra que la vida pasa. Se describe el rostro, las manos y el corazón. En una perspectiva de pasado y presente, se observa la fugacidad de la vida, sin embargo el sujeto poético presenta una cierta conformación con la vejez, es como si estuviera sólo acordándose de lo que había sido y que esa vejez es una consecuencia del pasar del tiempo, en que un rostro joven se vuelve en un rostro con arrugas y triste, las manos fuertes se vuelven inertes y frías y el corazón asceta “*que nem se mostra*”.

Por otro lado, en el poema de “Este, que ves engaño colorido”, la poetisa va a desmentir los elogios que le hicieron, el yo lírico es más duro e implacable, con las consecuencias del pasar del tiempo, pese a que se manifieste en una perspectiva de presente y futuro, el retrato es utilizado en un sentido más literal, sin embargo tiene un resultado más drástico, pues se denomina “*cadáver*”. Además, los versos son usados en el presente “es”, dando la idea de que la vejez aún llegará, pero al fin, viene la muerte. En cuanto en el poema de Cecilia la vejez ya llegó, lo que se trata es la vejez y no la muerte. Se tiene en los dos poemas la metáfora del espejo como un símbolo de la belleza y de la vida o no, a través de ese objeto, se observa la realidad o verdad.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En el ámbito literario Sor Juana trajo una gran contribución para el México, así como Cecilia Meireles se destaca en Brasil, al decir eso no podemos olvidar de que tanto en México como en Brasil existieron y existe otras eximias poetisas, pero lo que proyectamos en esta investigación era resaltar la importancia de esas mujeres en el hacer poético, que nos permite reflexionar sobre los más profundos sentimientos humanos, sobre la existencia, y sobre todo la transitoriedad de la vida, asunto que fue

tratado a lo largo de la literatura, puesto que Sor Juana era del estilo Barroco y Cecilia Meireles del Modernismo.

Observamos que las escritoras analizadas dejaron un gran legado en la literatura en general. La diferencia entre ellas se relaciona con las distintas condiciones de producción literaria de las dos. Sor Juana era del Barroco, movimiento en que había una preocupación exagerada con la muerte, existía un fuerte pesimismo, nascido de la oposición entre cuerpo y alma, el yo y el mundo, catolicismo y protestantismo. Además, vivió en un periodo en que las mujeres no tenían el derecho de leer y escribir, por tanto fue muy perseguida por ser aficionada a la lectura y por escribir poesía profana, pues era una religiosa y de acuerdo con las normas de la iglesia no debería preocuparse con temas que no fueran religiosos. A causa de eso tal vez tenía la conciencia de que el hecho de ser exaltada por unos y odiada por otros sólo finalizaría con su muerte.

En cuanto a la poetisa brasileña, ésta es la principal voz femenina de la segunda generación de la poesía moderna, fue muy valorada por la crítica literaria de su época, asimismo en el periodo en que vivió las mujeres ya habían conquistado algunos derechos, por lo menos ya podían leer y escribir y ejercer puestos importantes en la sociedad. Meireles colaboró en casi todos los diarios y revistas del Río de Janeiro, especialmente en el *Diario de Notícias*, entonces se concluye que la mujer de cierta forma podría manifestar su pensamiento con más libertad, aunque en la vida personal Meireles tuvo un frecuente contacto con la muerte, no era tan trágica e implacable como Sor Juana, en sus poemas.

Creemos que esta investigación contribuirá para profundizar los conocimientos acerca de la temática tratada en el poema de Sor Juana y que el estudio comparativo con Cecilia Meireles nos permite observar que en la literatura no hay lejanía alguna que pueda impedir el hacer poético, puesto que hemos visto que pese a que Sor Juana vivió en México en el siglo XVII y Cecilia en Brasil en el XX, sus poemas se cruzaron en un asunto que es inherente al ser humano, la reflexión sobre el pasar de la vida.

Concluimos que los retratos presentados en los poemas demuestran que con el pasar del tiempo la belleza se desvanece, y nos preguntamos en qué espejo o retrato se quedaron perdidas nuestras fuerzas y nuestra hermosura. En “Este, que ves engaño colorido” de Sor Juana el yo lírico es más duro, más implacable con las consecuencias del tiempo, pues al final todo se cambia en nada, ya en “Retrato” de Cecilia Meireles,

el yo lírico es más conformado con la fugacidad de la vida, hay un tono de paz, en cuanto en el otro hay un tono de tragedia.

## **REFERENCIAS**

- ALVES, Edilson Antônio. Soror Juana Inés de la Cruz em Busca de uma Liberdade identitária para as Mulheres do Século XVII no México Vice-reinal, 2000 “disponível em” <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero14/sorjuana.html>> [consultado em 22/09/2010].
- ARIAS DE LA CANAL, F. *Las Fuentes Profanas de “Primero Sueño” y otros ensayos sorjuanistas*. Frente de Afirmación Hispanista, México, 1998.
- CARVALHO, Joaquim. *Sor Juana Inés de la Cruz e o Padre António Vieira ou as Finezas de Jesus Cristo*. Vega, 1998.
- DAMASCENO, Darcy. Poesia do sensível e do imaginário in *Cecília Meireles Obra Poética*, Companhia José Aguilar Editora, 1972.
- MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*, Companhia José Aguilar Editora, 1972.
- WISSMER, J.M. *La última Sor Juana* in Revista Iberoamericana, nº172-173, 1995.

➤ **El Niño de la bola: Una historia de amor a medio camino entre romanticismo y realismo.**

Autor: Carla Janeila da Silva Lima – UFC

➤ **O entrecruamento de língua e cultura no projeto ficcional do romance los ríos profundos de José María Arguedas.**

Autor: Giury Geison Modesto da Silva; Irys de Fátima Guedes do Nascimento – IFRN

**O ENTRECRUZAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA NO PROJETO  
FICCIONAL DO ROMANCE LOS RÍOS PROFUNDOS DE JOSÉ MARÍA  
ARGUEDAS**

**Giury Geison Modesto da Silva**  
**(ywryhand@hotmail.com)**

**Irys de Fátima Guedes do Nascimento**  
**(irysdefatima@yahoo.com.br)**

Orientador: João Batista de Moraes Neto

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir a relação configurada no entrecruzamento entre língua e cultura, apresentado no projeto ficcional do romance *Los ríos profundos*, do escritor peruano José María Arguedas; o qual retrata o Peru como um país dividido entre duas culturas: a andina, de origem quéchua, e a urbana, de raízes europeias. O artigo abordará de que forma a língua e a cultura quéchua e europeia são apresentados no romance para moldar e caracterizar a sociedade daquela época, cujas características são frutos do processo de formação dos povos andinos e perceptíveis ao longo da narrativa. A partir do personagem principal Ernesto, menino branco, criado na infância por uma determinada sociedade indígena, e na adolescência num seminário entre os brancos. Em *Los Ríos Profundos* as línguas e culturas se manifestam e se entrecruzam caracterizando no projeto ficcional do romance arguediano aspectos morais, sociais, tradições, crenças e dogmas referentes às duas culturas, podendo ser percebida a presença de conceitos como hibridismos, transculturação, heterogeneidade, entre outros, os quais são discutidos ao longo do artigo e exemplificados a partir do projeto ficcional de José María Arguedas.

**Palavras-chave:** Língua. Cultura. Romance.

## **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo discutir la relación configurada en el cruzamiento entre lengua y cultura, presentado en el proyecto ficcional del romance *Los Ríos Profundos*, del escritor peruano José María Arguedas; en el cual retrata Perú como un país dividido entre duas culturas: la andina, de origen quíchua, y la urbana, de raíces europeas. El artículo abordará de que forma la lengua y la cultura quíchua y europea son presentadas en el romance para moldar y caracterizar la sociedad de aquella época, cuyos rasgos son frutos del proceso de formación de los pueblos andinos y perceptibles a lo largo de la narrativa. A partir del personaje principal Ernesto, muchacho blanco, creado en la niñez por una determinada sociedad indígena, y la adolescencia pasó en un colegio interno entre los blancos. En los *Los Ríos Profundos*, las lenguas y culturas se manifiestan y se entrecruzan caracterizando en el proyecto ficcional del romance arguediano aspectos morales, sociales, tradiciones, creencias y dogmas referentes de las dos culturas, pudiendo ser percibida en la cultura presencia de conceptos como hibridismos, transculturación, heterogeneidad, entre otros, los cuales son discutidos a lo largo del artículo y exemplificados a partir del proyecto ficcional de José María Arguedas.

**Palabras claves:** Lengua. Cultura. Romance.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade discutir a configuração do entrecruzamento entre língua e cultura, no projeto ficcional do romance *Los ríos profundos* do escritor peruano José María Arguedas, evidenciado e exemplificado por meio das ações, atitudes, linguagem e características dos personagens e situações que emergem no percurso da narrativa.

Para o desenvolvimento do trabalho será efetivado um diálogo que envolve os exemplos que podem ser percebidos no projeto ficcional de *Los Ríos Profundos*, às características encontradas no romance, as concepções de língua e cultura, suas configurações, além dos demais aspectos e atitudes que estão diretamente relacionados a estas concepções.

Na tentativa de realizar a presente intenção, buscaremos fazer uma breve explicação sobre o romance, elencando características referentes ao romance e ao personagem principal (Ernesto) que são de fundamental importância e pertinentes ao tema proposto pelo trabalho.

Na seqüência buscaremos estabelecer a língua como fator de sociabilidade, para depois realizar uma apreciação que visa observar como se dá o entrecruzamento de língua e cultura no projeto ficcional do romance, verificando como o protagonista Ernesto se relaciona com contextos antagônicos referentes aos dois aspectos já mencionados.

Para tanto, serão objetos desta apreciação a linguagem utilizada por ele no decorrer do romance, as atitudes relativas ao âmbito cultural, que estão atreladas aos cultos, costumes, à produção humana e os conceito ideológico dominante da época.

O entrecruzamento apresentado na obra de Arguedas revela a relação existente entre língua e cultura para a construção de uma narrativa, em linguagem poética e lírica, onde os aspectos culturais e o falar indígenas são brilhantemente inseridos dentro de uma perspectiva conflitiva.

No romance Arguedas mostra um Peru pós processo de colonização espanhola. Um país subordinado à dominação através da imposição da religião e da língua do colonizador, porém caracterizado pela não aculturação ocidental e preservação das características e aspectos da cultura andina.

Quanto ao narrador personagem (Ernesto) se caracteriza como testemunha e partícipe da história, ele se encontra dividido entre duas culturas (Ocidental e indígena), que estão em uma constante luta antagônica, sem que nenhuma delas perca seus valores e suas visões de mundo.

O personagem Ernesto narra, em primeira pessoa, acontecimentos que o envolvem diretamente no desenrolar da trama narrativa. Filho de um homem branco, que por não possuir residência fixa, deixa Ernesto sob a proteção de índios em uma aldeia na região dos Andes, onde ele vive parte de sua infância, participando dos costumes, tradições e crenças daquela sociedade. Porém, na adolescência, deixa a aldeia indígena e passa a estudar em um colégio de padres onde é educado formalmente segundo a doutrina católica e ocidental, vinculando-se, dessa forma, à camada letrada da sociedade.

## LÍNGUA E CULTURA NO ROMANCE

No romance, o entrecruzamento se configura a partir de aspectos lingüísticos e culturais apresentados principalmente pelo personagem principal Ernesto, filho de brancos, que inserido na infância em uma comunidade indígena, participa da coletividade desse grupo, aprende a língua da comunidade, e por admiração e envolvimento com a cultura quéchua, acaba por conceber as significações que serão responsáveis por construir representações que influenciarão na sua formação cultural, até então pertencentes a tal comunidade.

Ele adquire na infância, mesmo sendo branco, influências indígenas em seus aspectos lingüísticos e culturais, como manifestação de sua individualidade e a

concepção de utilização da cultura do outro, como expressão e representação de sua própria cultura.

A língua torna-se para Ernesto um fator social e igualitário, Saussure afirma que “a língua é um fato social, ela é a parte social da linguagem” (op. cit, p. 22). A língua quéchua, o torna membro daquela comunidade, e apesar de possuir raízes ocidentais, ele se enxerga como índio que preserva suas tradições, e até mesmo estando ausente da comunidade (no seminário), continua acreditando que suas raízes mais fortes estariam ligadas à cultura indígena, podendo ser percebido no seguinte trecho “*Iba conversando mentalmente con mis viejos amigos lejanos: don Maywa, don Demetrio Pumayllu, don Pedro Kokchi... que me criaron, que hicieron mi corazón semejante al suyo*”.(ARGUEDAS, 1978, p.112).

Esse encontro/choque de culturas caracterizado por meio da linguagem no romance enfatiza, durante toda a narrativa, o antagonismo que circunda o narrador protagonista Ernesto, e ao mesmo tempo revela sua heterogeneidade. Uma estratégia literária que permite a percepção da afirmação através dos pensamentos e sentimentos, de alguém que viveu parte de sua infância em meio a uma realidade sócio-cultural (indígena), e na adolescência partilha e tenta se adaptar a outra realidade sócio-cultural, ocidental e letrada (espanhola), configurando assim elementos provenientes de dois universos culturais distintos e antagônicos. Evidenciado na associação do *tankayllu*, um tipo de inseto, ao dançarino que dançava com grandes saltos no átrio da Igreja.

*Yo recordaba al gran “Tankayllu”, al danzarín cubierto de espejos, bailando a grandes saltos en el atrio de la iglesia. Recordaba también el verdadero tankayllu, el insecto volador que perseguíamos entre los arbustos floridos de abril y mayo. Pensaba en los blancos pinkuyllus que había oído tocar en los pueblos del sur. Los pinkuyllus traían a la memoria la voz de los wak’rapukus, ¡y de qué modo la voz de los pinkuyllus y wak’rapukus es semejante al extenso mugido con que los toros encelados se desafían a través de los montes y los ríos!* (ARGUEDAS, 1978, p. 118)

Nesse sentido, o sujeito heterogêneo se configura como sujeito em cujo processo constitutivo participam e agem universos culturais distintos, de tal modo que tende a identificar-se com os conteúdos simbólicos desses diferentes contextos, e a manutenção das visões de mundo particulares de cada uma dessas esferas.

A admiração por parte de Ernesto à cultura quéchua é perceptível no romance, e verificada quando ele associa a figura do bom ao universo indígena, com uma grande riqueza de detalhes e características relacionadas sempre à natureza:

*Los pequeños árboles que habían plantado en el parque, y los arcos, parecían intencionalmente empequeñecidos, ante la catedral y las torres de la iglesia de la Compañía... Mi padre me llevó al atrio. Subimos las gradas. Se descubrió cerca de la gran puerta central... Era una inmensa fachada; parecía ser tan ancha como la base de las montañas que se elevan desde las orillas de algunos lagos de altura. En el silencio, las torres y el atrio repetían la menor resonancia, igual que las montañas de roca que orillan los lagos helados. La roca devuelve profundamente el grito de los patos o la voz humana. Ese eco es difuso y parece que naciera del propio pecho del viajero, atento, oprimido por el silencio.* (ARGUEDAS, 1978, p. 52)

Ernesto demonstra, porém, uma heterogeneidade, quando se identifica com os elementos que simbolizam estes dois mundos, duas culturas, que ao mesmo tempo se cruzam, se confrontam, mas que podem estar em harmonia, como por exemplo, no trecho relativo à ponte e o rio, são caracterizados como elementos distintos, percebe-se um antagonismo cultural (a ponte, um símbolo da modernidade, construída pela cultura modernizadora instituída pelos espanhóis na América, e o rio um componente da natureza carregado de valor para cultura indígena). Metaforicamente seria a cultura espanhola se confrontando com a cultura indígena.

Esse dois elementos ante o narrador protagonista configuram além da admiração, a indecisão, pois não sabe se ama mais a ponte ou o rio: *"Yo no sabía si amaba más al puente o al río. Pero ambos despejaban mi alma, la desinundaban de fortaleza y de heroicos sueños. Se borraban de mi mente todas las imágenes plañideras, las dudas y los malos recuerdos"* (ARGUEDAS, 1978,p.112).

São dois universos culturais antagônicos que fortalecem o retrato da heterogeneidade identitária e cultural do protagonista, eles simbolizam mundos culturais distintos, indecisão x admiração, e juntos refletem a paz interior de Ernesto e a capacidade de compreensão e assimilação tanto os elementos da cultura indígena como da cultura ocidental de forma harmônica.

Ernesto demonstra ser bastante conchedor da cultura quéchua ao explicar términos, a partir de representação e associações, pois tais términos não teriam uma tradução nem significação literal para o espanhol, são específicos à cultura indígena, ao mundo natural, caracterizando a diferenças entre valores culturais e percepção e mundo existente entre elas.

*La terminación quechua yllu es una onomatopeya. Yllu representa en una de sus formas la música que producen las pequeñas alas en vuelo; música que surge del movimiento de objetos leves. Esta voz tiene semejanza con otra más vasta: illa. Illa nombra a cierta especie de luz y a los monstruos que nacieron heridos por los rayos de la luna. (...). Se llama tankayllu, al tábano zumbador e inofensivo que vuela en el campo libando flores (...) pinkuyllu es el nombre de la quena gigante que tocan los indios del sur durante las fiestas*

*comunales. El pinkuyllu no se toca jamás en las fiestas de los hogares.*( ARGUEDAS, 1978, p. 52-53).

A representação por meio de metáforas ao longo do romance revela a gama de significados que cada uma dessas culturas pode apresentar e enriquece a narrativa, pois o leitor pode visualizar o antagonismo que permeia todo o projeto ficcional: o lirismo do mundo indígena e a concretude do mundo ocidental.

No romance, também a utilização de palavras do vocabulário quíchua é utilizada para associação de imagens e promoção de uma percepção que parte do narrador e perpassa o âmbito cultural do protagonista Ernesto, como se toda a representatividade da linguagem de Ernesto, apesar de branco, estivesse relacionando ao mundo indígena, não letrado, mas que possui uma série de significados para ele.

*Era estático el muro, pero hervía por todas sus líneas y la superficie era cambiante, como la de los ríos en el verano, que tienen una cima así, hacia el centro del caudal, que es la zona temible, la más poderosa. Los indios llaman "yawar mayu" a esos ríos turbios, porque muestran con el sol un brillo en movimiento, semejante al de la sangre. También llaman "yawar mayu" al tiempo violento de las danzas guerreras, al momento en que los bailarines luchan.* ( ARGUEDAS, 1978, p.50)

O romance apresenta ainda através da linguagem as tradições indígenas, e mitos antigos, sagrados e cantos que são fundamentais ao desenvolvimento da narrativa. O autor parte da apresentação de um mito para a comparação com situações vividas por Ernesto ou para relacionar as características dos personagens.

No Projeto ficcional do romance as duas línguas apresentadas, quéchua e espanhol, dividem um mesmo espaço, se encontrando, se confrontando constantemente, porém sem preponderância de qualquer uma das línguas, Arguedas concilia oralidade e escrita, quéchua e espanhol.

Há entre elas uma relação de respeito mútuo, até mesmo no plano da escrita, pois o autor registra em espanhol o que está sendo representado oralmente em quéchua pelo protagonista.

A mistura étnica e cultural apresentada no romance Arguediano configura-se em uma maneira de levar ao leitor a compreensão que as culturas que compõem o romance, necessitam de um diálogo intercultural, em que diferentes saberes, culturas e tradições se confrontem com o objetivo de se beneficiarem mutuamente, mostrando através de um exercício de tradução cultural, alianças e traços, diferenças e semelhanças culturais.

O hibridismo não diz respeito apenas à mistura de línguas, existe hibridização também de religiões, quando são mesclados ritos das religiões católica,

com crenças andinas; as caracterização dos espaços geográficos, onde as cidades de Abancay e Cuzco, recebem qualidades referentes aos dois mundos, e até mesmo os personagens cujas características hora dizem respeito o mundo indígena, hora ao mundo ocidental.

Esse processo de misturas étnicas e culturais, submetido aos povos indígenas a partir do processo de colonização acabou por promover transformações significativas no universo pré-colombiano, a transculturação no mundo indígena significou pôr em evidência um mundo fissurado e mesclado, no qual surge um novo sujeito histórico resultante das confrontações entre as culturas e etnias instauradas no Novo Mundo. Afirma Rama, estudioso da literatura hispano-americana, apud Cornejo “a transculturação é o processo de desarranque de culturas tradicionais para a formação de outra”.

Pode ser afirmado ainda que transculturação é um processo que ocorre a um indivíduo quando adota outra cultura, concebendo-a como mais importante e implicando às vezes na perda de sua identidade cultural, onde a cultura do outro se sobressai, e se internaliza.

No caso de Ernesto, porém, não se percebe esta perda cultural, e sim uma adição referente aspectos culturais que ele possui, pois nenhuma das culturas se sobrepõe à outra, ambas estão presentes na vida dele, uma interrelacionando e complementando a outra.

Contudo, a transculturação está mais ligada à transformação de padrões culturais locais a partir do elemento externo, as fronteiras culturais trazem consigo e novos padrões vão se inserindo e se adequando pouco a pouco.

A questão indígena também no projeto ficcional do romance possibilita uma leitura crítica quanto à condição colonial dos povos indígenas pós-colonização, demonstrando além da perda do território, da identidade lingüística e cultural, os preconceitos e imposição de valores e crenças ocidentais pelos quais passavam os nativos das comunidades autóctones.

Nesse percurso Arguedas apresenta ainda a contraposição ao processo de dominação, em *Los Ríos profundos* o sujeito e a cultura indígena não aceitaram pacificamente a imposição da cultura ocidental, e que não foram apagados ao longo da colonização, as raízes indígenas permeiam toda a narrativa e se apresenta como uma resistência ao projeto do colonizador, cultura ocidental e língua não dominaram

totalmente os personagens, é evidente não só no personagem Ernesto, mas em vários personagens (a maioria dos alunos do internato, personagens citadinos de Abancay) que apesar de viverem sob a imposição da cultura ocidental, preservam hábitos e costumes da cultura andina.

## CONSIDERAÇÕES

A partir da língua e cultura apresentadas pelo narrador no romance arguediano *Los Ríos Profundos*, percebe-se a configuração de um universo cultural antagônico, ou seja, duas esferas culturais que estão em oposição, à cultura quíchua, representada e assimilada por Ernesto na infância, e a espanhola ou ocidental, vivenciada no seminário.

O romance reflete a percepção do autor quanto ao processo de colonização pelos quais passaram os povos pré-colombianos, onde a imposição da língua do branco colonizador espanhol servia como fortalecedor do processo de dominação, e ao mesmo tempo se caracteriza como um resgate das raízes indígenas dos povos andinos.

No romance *Los ríos profundos* pode-se perceber que houve uma negação a imposição da cultura ocidental, Arguedas mostra que a cultura do colonizador não foi aceita pacificamente, e que os povos pré-colombianos resistiram firmemente, ao processo de dominação, pois durante todo o projeto ficcional do romance nos é mostra um Perú marcado pela forte presença do colonizador, mas quem rege a narrativa e se destaca são os mitos, as lendas, a linguagem e crenças indígenas, que se repetem e se refletem de forma marcante em toda narrativa.

A partir da língua ainda Arguedas faz uma representação da realidade da população dos Andes e de outras regiões Hispano-Americanas, abordando temas relativos à discriminação, intolerância social, racial e cultural, além disso, insere importantes aspectos culturais como a preocupação com os povos indígenas contemporâneos e o apelo a preservação das tradições, principalmente nos dias de hoje, quando a maioria das pessoas rechaça sua cultura, e adquirem a do outro sem análise ou reflexão da importância dela na formação pessoal, individual, na auto-aceitação e construção do conhecimento.

No projeto ficcional do romance Ernesto domina os aspectos referentes aos dois contextos e tenta conviver sem que haja uma imposição, nem sobreposição entre eles, a dialogicidade que se percebe no entrecruzamento entre língua e cultura se desencadeia,

não de forma dicotômica, mas de forma a mostrar que os antagonismos culturais podem se manter lado a lado e conviver em harmonia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Flavio e Vasconcelos, Sandra Guardini T. Angel Rama. Literatura e cultura na América Latina. São Paulo: Edusp, 2001, p 22-23.
- ARGUEDAS, José María: *Los ríos profundos*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1978.
- Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/013/13nasi.htm>> [consultado: 14/06/2010]
- Disponível em <<http://www.via-rs.net>> [consultado: 14/06/2010]

Disponível em<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/colonizacao-da-america>> [consultado: 14/06/2010]

Disponível em<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Transculturação>> [consultado: 14/06/2010]

➤ **La monarquía española y su papel en la sociedad: desde la transición hasta hoy.**

Autor: Arthur E. A. Martinelli – UFRN

### **RESUMEN**

La monarquía española representa la organización política del gobierno y del Estado de España. A largo de muchos siglos, la monarquía estuvo presente en la historia de España desde su formación, generando unidad política en los reinos peninsulares, hasta los días de hoy, pasando por momentos de crisis y ascensión. Los reyes han marcado la historia, presentándonos personajes que han sido incorporados en la cultura y en la literatura. El actual rey de España, Don Juan Carlos, tuvo un papel muy importante en la transición democrática del régimen franquista para la democracia que vigora hasta hoy y se ha convertido en una figura presente en la memoria de los españoles, sobre todo los llamados “juancarlistas”, como nos confirma Muñoz (2007), historiador español. “España es un país donde predominan los juancarlistas sobre los monárquicos.” Años después, la monarquía sigue cumpliendo un fuerte papel en la sociedad española, que tiene los ojos puestos en la Familia Real que, a su vez, ha creado raíces en la cultura. La figura de la monarquía se ha vuelto más cercana a su pueblo. Ejemplo de ello lo tenemos en el matrimonio del príncipe de Asturias, heredero de la Corona, con una plebeya. En base de estas consideraciones, este trabajo intenta, pues, demostrar cómo la monarquía tuvo un papel importante para la formación democrática e histórica de España, desde los reyes católicos hasta los Borbones y las razones porque se mantiene hasta hoy, en una sociedad tan moderna y tradicional a la vez como es España.

Palabras claves: Monarquía, España, sociedad.

## **INTRODUCCIÓN**

Las primeras ideas que expondré en el presente trabajo me surgieron aun antes de que comenzara el nivel superior, cuando empecé a estudiar, por primera vez, el fenómeno político conocido como Franquismo, que perduró en España de 1939 hasta 1976. Como un admirador de la monarquía como institución, mi interés en su papel para el proceso de la transición democrática española, después de la muerte de Franco, fue lo que me llevó a hacer esta pesquisa, con el objetivo de presentar las verdaderas razones pelas cuales la monarquía perdura hasta hoy en España, después de dos momentos republicanos y una dictadura sangrienta. Precisamente este es un período muy poco explotado y que me llamó la atención, de modo que lo elegí pensando en aportar algunos datos que nos posibilitaran conocer un poco más sobre este momento político tan importante para la historia de España y sobre sus principales artífices, los reyes y la familia real, símbolos de la nación. Aunque muchos crean que solo se trata de tradición, mostraré aquí que la figura del Rey no solo se limita a una representación simbólica, puesto que

asumió un papel crucial como Jefe de Estado desde la muerte del Generalísimo Franco, cargo en el que sigue actuando incansablemente y que es de fundamental importancia para la manutención de la democracia y la unidad política de España como nación. Mi pesquisa toma como fuente principal de información sitios especializados y artículos de internet, así como libros en versión online. Empezaré haciendo una breve introducción de la historia de los reyes de España, resaltando el papel de Don Juan Carlos como Jefe de Estado, la transición democrática y, por fin, el futuro de la monarquía.

04

## **2 – Historia de la monarquía en España**

No es posible empezar a hablar de la monarquía presente hoy en España sin conocer sus orígenes y un poco de su historia, de modo que podamos comprender todos los cambios políticos por los que ha atravesado desde sus comienzos hasta los días de hoy.

“La monarquía es una especie de régimen político que reconoce un monarca (rey de forma hereditaria o renunciada) como jefe de Estado. Para él, el trabajo es

especialmente gobernar y coordinar la administración de la república (cosa pública, del latim) para el bien común en la armonía social." Saraiva (1987, p. 19)

El origen da la monarquía española está en el siglo XVI, con la unión personal y dinástica entre Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, llamados Los Reyes Católicos, que unieran sus fuerzas en matrimonio para expulsar a los musulmanes de Granada y conquistar Navarra, buscando incorporar estos territorios a la Corona. Aquí ya percibimos que la nación empezaba a ganar unidad política, uniendo a los pueblos ibéricos para formar la nación que hoy es conocida como Reino de España, aunque este nombre sólo fue utilizado por la primera vez con el rey Carlos I, nieto de los Reyes Católicos, que consolidó esta unión.

El termo "castellano" que es utilizado incluso para referirse a la lengua hablada en España y Latinoamérica es exactamente una referencia al Reino de Castilla, que tenía una lengua más próxima del latín vulgar, que es la lengua madre del español. El nombre "España" deriva del nombre *Hispania*, nombre utilizado por los romanos para hacer referencia a aquella región, que era su colonia. Las características que conforman la lengua española tal como la conocemos hoy es el resultado de la influencia directa que sufrió de la mezcla de todos estos pueblos - latinos, castellanos, leoneses, aragoneses, árabes - que juntos contribuyeron al nacimiento y evolución de la lengua de Cervantes.

Además, la formación de la cultura hispanoamericana, con sus costumbres y tradiciones, tiene su origen en España, que sabemos también ser responsable por la colonización que 'socializó' el llamado Nuevo Mundo por intermedio de las Grandes Navegaciones.

Con el paso del tiempo, España ganaba más espacio entre las naciones de gran poder político y pasó a tener colonias imperiales en casi todos los continentes. El poder de los reyes estaba ya consolidado y absoluto, por lo que se hacía necesaria la expansión territorial del Reino de España. La monarquía absoluta, donde el rey detiene todo el poder, presente en casi toda la historia española, personificaba el Estado en la figura del Rey, como dijo el rey francés Luís XIV, El Rey Sol: «Je m'en vais, mais l'État demeurera toujours.»

---

<sup>1</sup> «Me marcho, pero el Estado siempre permanecerá». DANGUEAU, Marquis de. **Mémoire sur la mort de Louis XIV**, p. 24.

Traducción mía. 05

Y hablando de Francia, la dinastía Borbón tiene su origen con el rey Felipe V, nieto del rey Luis XIV de Francia y biznieto del rey Felipe IV de España. Tras él, sobrevienen ocho generaciones hasta que lleguemos al actual Rey, que procede de la casa de los Borbones por parte de madre y padre.

Con las revoluciones liberales del siglo XVIII y XIX, España perdió su carácter de monarquía absolutista pasando a constituirse en una monarquía parlamentaria, con la transformación de la nación en un Estado Liberal, con la separación de poderes, de la Iglesia y del Estado y las tesis de igualdad y libertad, que empezaran con el Iluminismo en Francia y luego por toda Europa, afectando incluso sus colonias americanas, que luchaban por independencia. Además de esto, la expansión napoleónica y el Golpe de Estado contra el rey Fernando VII debilitaron la unidad política del reino. El rey, que no tenía hijos varones, se vio obligado a cambiar el sistema que no permitía que mujeres ocupasen el trono, de modo a permitir que la mayor de sus hijas se convertirse en Reina. Isabel II se tornó reina de España con la muerte de su padre, con la regencia de la reina María Cristina, su madre, durante siete años, mientras era apenas una niña.

Todos estos cambios en la política y en la sociedad llevaron España a guerras civiles, con el pretexto de la cuestión dinástica. Los Carlistas, que propugnaban la vuelta al Antiguo Régimen y que luchaban por la ascensión del príncipe Carlos, hermano del rey, al trono. La reina regente se alió con los liberales, que hicieron con que el reinado de Isabel II fuera legítimo y reconocido por la Constitución, que, en contrapartida, pasó a limitar sus poderes políticos. La primera Constitución se hizo en 1812 y tuvo gran influencia en las sociedades coloniales, aunque El Rey Don Fernando VII se resistiese en reconocerla. A pesar de ello, muy pronto el Antiguo Régimen fue restaurado por el Congreso de Viena.

Isabel II, que se había vuelto impopular, fue depuesta por un Golpe Republicano debido a crisis personales y políticas. Pero la I República fue falla y pronto la monarquía fue restaurada por los propios políticos que la exiliaron. En, 1874, su hijo Alfonso XII fue coronado rey. En 1886 Alfonso XIII, su heredero, llega

a la corona, que sin duda marcó la historia de España. Este período queda bien descrito por el historiador Salvador de Madariaga:

"Bajo Alfonso XIII, España llega a ser nación industrial, alcanza el mayor nivel de población desde época romana, retorna a adornar el mundo de la cultura, que casi había abandonado desde que con tanto esplendor brilló en el siglo XVI, vuelve a plena participación en la política internacional durante la guerra europea y al abrirse la cuestión de Marruecos; reconquista espiritualmente la América que había descubierto, poblado, civilizado y perdido, y, por último, ve grandes problemas sociales y nacionales surgir en su vida interior y estimular su pensamiento político." (MADARIAGA, 1930)

06

Sin embargo, España pasaba por problemas de gran importancia social, como el nacionalismo catalán, la pésima situación de las clases populares y las guerras contra Estados Unidos y Marruecos, que más tarde llevarían a la dictadura de Primo Rivera – que fue apoyada por El Rey a principio-, la II República y una guerra civil que se cerraba con El Franquismo. Alfonso perdió el apoyo de las clases sociales y políticos y en 1931 dejó España, que se convertía así otra vez en república.

7

### **3 – El Franquismo y la monarquía en la trasición democrática.**

Tras el fin de la dictadura de Primo de Rivera, fue proclamada la II República Española, que no perduró por mucho tiempo. Los militares habían tentado golpear a la república y fueron fallos, por lo que pronto se instaló una guerra civil en las calles. A las partes del conflicto se las suele denominar bando republicano y bando nacional. La Guerra Civil Española se saldó con una cifra de 500.000 a 1.000.000 muertes, lo que provocó una crisis en la economía y el surgimiento de un régimen totalitario y fascista a los moldes de Hitler y Mussolini. España estaba prestes a empezar una de las fases más difíciles de su historia política. Con el fin de la guerra y la victoria de los nacionalistas, Francisco Franco llegaba al poder por intermedio de la fuerza y tardaría mucho tiempo en dejarlo, lo que solo haría después de su muerte.

"Franco adquirió más poder que ningún otro gobernante en España" (TUSELL, 1996 p. 137).

La principal característica de su régimen fue el peso del ejército en las funciones públicas (BACHOUD 2000, p. 203-204), apoyándose en estamentos como la Iglesia, los militares, sectores monárquicos y conservadores. Básicamente, seguía todos las ideologías de los gobiernos fascistas, con el fuerte sentimiento nacionalista y antiliberalista, antimasónico y antimarxista. La represión contra sus opositores fue brutal, con largas persecuciones a sus enemigos políticos y opositores del régimen. Así como Brasil en su régimen dictatorial, durante el gobierno de Franco, España pasó por un fuerte crecimiento económico en el período pos-guerra, llamado "El milagro económico español", tras la ayuda del EEUU en la Guerra Fría.

Al mismo tiempo, la Familia Real, ahora encabezada por Juan de Borbón, hijo del Rey Alfonso XIII, quedaba exiliada de España. En 1945 se publicó un documento, conocido como Manifiesto de Lausana, como oposición monárquica y retroactiva al régimen franquista. En este documento, Don Juan de Borbón presentó a los españoles, como alternativa moderada al régimen, una monarquía constitucional.

"Rechaza el régimen franquista, inspirado en los sistemas totalitarios alemanes e italianos, por haber fallado. También prometía una serie de prioridades en caso de la vuelta a la monarquía: la aprobación de una constitución, el reconocimiento de los derechos humanos, garantía de libertades políticas, establecimiento de una asamblea legislativa democrática, el reconocimiento de la diversidad regional, amnistía a los presos políticos y una más justa distribución de la riqueza. El régimen de Franco rechaza por completo esta doctrina, y posteriormente descarta a Juan de Borbón como posible rey de España tras la muerte de Franco mediante la Ley de Sucesión a la Jefatura del Estado." <Wikipédia, 2010><sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto\\_de\\_Lausana](http://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto_de_Lausana) <Acceso en 19 de Noviembre de 2010.>

Sin embargo, Franco demostraba en entrevistas que no tenía la menor intención de devolver el trono al príncipe Don Juan, pero consintió que su hijo Juan Carlos fuera educado en España bajo la tutela del dictador. En los últimos años, Franco comenzó a preparar el príncipe Juan Carlos para asumir su puesto, creyendo que iba a continuar su “movimiento nacionalista”. Por intermedio de la Ley de Sucesión en la Jefatura de Estado de 1947, promulgada por Franco y por las Cortes, Juan Carlos de Borbón fue investido rey en el 22 de Noviembre de 1975, tras la muerte del Caudillo de España, siendo aceptado con entusiasmo tanto por los adeptos al Régimen como por la oposición democrática, dando otra vez unidad política a nación. Juan Carlos desempeñaría “un papel central en el complejo proceso de desmantelamiento del régimen franquista y en la creación de la legalidad democrática” (Preston, 2004, p. 848). Comenzaba el período conocido como Transición Española, en el que El Rey tuvo un papel fundamental.

Juan Carlos, al principio, mantuvo la política de Franco, pero ya tenía un segundo plan para traer la democracia de vuelta a España. Su posición como rey de España le facilitó la implantación de un nuevo régimen, contando con el apoyo de las comunidades internacionales y locales. Ya en su discurso como monarca ante las Cortes de Franco, se mostró abierto a una transformación política. El Rey aprobó la primera constitución democrática tras Franco en 1978, en que las funciones del monarca eran suprimidas, otorgándole el papel de Jefe de Estado, protector de la nación.

El papel del Rey como líder de la nación española quedó demostrado otra vez en 1981, cuando los militares ocuparon las calles con tanques y tomaron los estudios de televisión para intentar dar otro Golpe de Estado, El Rey intervino una vez más, yendo a la televisión para desautorizar el golpe, que pensaba contar con el apoyo de la Corona. Actitudes como estas contribuyeron para que la figura del Rey se volviera cada vez más popular entre la sociedad y los políticos que hasta entonces no eran muy afines a la forma de gobierno monárquica. Después de este conflicto la monarquía quedó definitivamente consolidada.

Hoy en día, el papel del rey se mantiene importante para la manutención democrática y la unidad de España como nación. En momentos de crisis, la figura del Rey transmite fuerza y valentía para el pueblo y para sus seguidores más fieles,

los llamados “juancarlistas” (MUNOZ, 2007). El Rey Juan Carlos es visto como un líder de influencia internacional, al ser considerado también el líder más popular en Iberoamérica en 2008, según el periódico El Mundo.<sup>3</sup>

Juan Carlos despeña su papel de Jefe de Estado y diplomático tan bien que ha protagonizado una escena con la que se ganó la simpatía de la sociedad iberoamericana, cuando dijo al presidente Hugo Chávez «¿ Por qué no te callas?» cuando este habló mal de un presidente español.

09

---

<sup>3</sup>Disponible en:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/07/09/internacional/1215635605.html>  
 <Accesado en 19 de Noviembre de 2010>

#### **4 - EL FUTURO DE LA MONARQUÍA**

El futuro de la monarquía está hoy en las manos de los hijos de los reyes: Las Infantas Elena y Cristina, y principalmente Felipe, Príncipe de Asturias, heredero de la corona. Los príncipes hacen un papel tan importante cuanto sus padres en las relaciones internacionales, representándolos en los más diversos eventos internacionales, siendo, inclusive, los primeros miembros da realeza de España a participar de una manifestación pública contra el terrorismo.

Los ojos de la sociedad española hoy se ponen en Letizia Ortiz, con quién el Príncipe Felipe se casó en 2003, haciéndola la primera mujer plebeya que podrá tornarse Reina de España. La boda del futuro rey con una periodista divorciada hizo con que, en su momento, no fuera bien vista por los españoles más tradicionales, que querían una reina más tradicional y que estuviera “a la altura”, decían algunos, de la condición del príncipe. Sin embargo la princesa se ha ganado la simpatía del pueblo español y ha conquistado su lugar en la monarquía, desempeñando con esmero sus obligaciones al lado del Príncipe Felipe, al que ha dado dos hermosas niñas, Leonor y Sofía. El nacimiento de una niña como primogénita de los príncipes ascendieron las discusiones para cambiar la preferencia por varones en la Constitución, permitiendo que Leonor sea reina independientemente que sus padres vengan a tener un hijo varón.

Un sondeo hecho por el periódico EL MUNDO (2009)<sup>4</sup>, reveló algunos detalles sobre lo que los españoles piensan sobre los príncipes: “(...) el 81% ve a Don Felipe “listo para sustituir a su padre” frente a un 10% que no. Para el 81,7%, Doña Letizia “ha estado a la altura de lo que se esperaba de ella” desde que contrajo matrimonio el 22 de mayo de 2004.”

Sin embargo, ni todo es un cuento de hadas. La prensa española, con su fama de cotillas, está siempre cuestionando el pasado de Letizia y su relaciones con la Familia Real, escribiendo que el Rey y las Infantas no le gustan. En 2010, fue publicado un libro llamado “Letizia Ortiz: una Republicana en la Corte del Rey Juan Carlos I”, una biografía no autorizada de la Princesa por un periodista catalán.

Por eso y mucho más, el futuro de la monarquía sigue siendo incierto en España. Por ahora, los españoles son muy gratos por todo que Juan Carlos ha hecho por la nación, pero no es cierto que el Príncipe Felipe será tan popular como su padre al punto de continuar la monarquía, aunque su trabajo como futuro rey sigue siendo muy bien hecho, así como de la princesa Letizia, que en muchas ocasiones ya se desmontó querida por el pueblo. Sólo el tiempo podrá decírnos si habrá o no el Rey Felipe VI de España y la Reina Letizia.

1  
0

## CONCLUSIÓN

A lo largo de todo este tiempo en que la monarquía estuvo presente en España, con dos momentos republicanos y una dictadura, la institución pasó por momentos de inestabilidad política e impopularidad. Los Reyes fueran presentes en toda su historia, sea bien o mal.

Juan Carlos de Borbón y Borbón hará 35 años de reinado este 22 de Noviembre de 2010 y hay personas que hablan en III República después de su muerte. Me parece que, romper la monarquía seria desvalorar la tradición después que se va El Rey. Su Majestad ha probado a todos que tener un monarca como Jefe de Estado no se trata sólo de una cuestión de respeto, por todo lo que hizo para la

democracia española, dedicando toda su vida a proteger la nación. Por más que las personas piensen que ser rey es magnífico, un cuento de hadas, no se trata sólo de vivir en un castillo, poner una corona en la cabeza y dar ordenes. Uno tiene que renunciar sus voluntades personales, seguir lo que el protocolo y hacer lo que exigenlos. Un ejemplo claro de eso es las tantas críticas que han sido hechas a Letizia por ella ya ter sido casada. ¿Por qué su pasado importa, si hace su trabajo bien y es querida por lo que hace hoy?

Mi intención al hacer este trabajo fue intentar demostrar que la monarquía española, que hoy es una de que la más se habla de poner fin, no debe, ni creo que será interrumpida. Los Españoles ya tuvieran una república y la rechazaran, incluso pidiendo para la que monarquía vuelves. Un rey como Jefe de Estado no favorece a ningún partido político por ser apolítico, además de ser preparado desde niño para hacer bien sus funciones. Juan Carlos no fue criado junto a sus padres y desde niño fue orientado por Franco para ser rey, aun que por su voluntad rechazó todos su política antidemocrática y fascista. La mayoría de los países que hoy son bien desarrollados y ricos son monarquías, como los Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Noruega y otras, todas fieles a su reyes.

Es por tanto que creo que la monarquía hace un bien demasiado a la nación Española y debe mantenerse como institución, por razones tradicionales, históricas y principalmente democráticas.

¡Viva El Rey!

## BIBLIOGRAFIA

BACHOUD, Andrée. **Intelectuais e franquismo.** In: BASTOS, Elide R., RIDENTI, Marcelo & ROLLAND, Denis (Orgs.) **Intelectuais:** sociedade e política. São Paulo: Cortez, 2003.

DANGUEAU, Marquis de; **Mémoire sur la mort de Louis XIV**, versión online disponible en:

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55404p.image.r=M%C3%A9moire+sur+la+mort+de+Louis+XIV.f27.langFR>

<sup>4</sup>EL MUNDO. Año XXL, Número: 7.089, artículo disponible en:  
<http://img29.imageshack.us/img29/1600/mundo.gif>

MADARIAGA, Salvador de; **España: ensayo de historia contemporánea**, versión online disponible en:  
[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/37907418.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/37907418.html)

MUÑOZ, Josep Carles; **El pecado original de la Familia Real Española**, fragmento online disponible en:  
<http://www.casadellibro.com/capitulos/9788496626577.pdf>

PRESTON, Paul; **Juan Carlos: A people's king**; Editora HarperCollins: Londres, 2004.

SARAIVA, Márcio; **Sob o Nevoeiro (Ideias e Figuras)**, Editora Cultura Monárquica: Lisboa, 1987.

TUSELL, Javier; **Dictadura franquista y democracia, 1939-2004**, versión online disponible en:  
[http://books.google.com.br/books?id=exa0bwtDsFMC&printsec=frontcover&dq=Tusell+El+franquismo+como+dictadura.&source=bl&ots=5DWXCTdHuD&sig=gMdKHwKUkydiUNd9isiM0vkcyDg&hl=pt-BR&ei=tIHmTIPUGYiq8AbIta2bCQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCgQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=exa0bwtDsFMC&printsec=frontcover&dq=Tusell+El+franquismo+como+dictadura.&source=bl&ots=5DWXCTdHuD&sig=gMdKHwKUkydiUNd9isiM0vkcyDg&hl=pt-BR&ei=tIHmTIPUGYiq8AbIta2bCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCgQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false)

WIKIPÉDIA, La enciclopedia libre, 2010:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto\\_de\\_Lausana](http://es.wikipedia.org/wiki/Manifiesto_de_Lausana)

## **GT-3 – Sala de Proyección 4 (SP4) – sección 2**

- **Transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino da língua española.**

Autor: Laysi Araújo da Silva; Samir Cristino de Souza – IFRN

### **TRANSCULTURALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

**Laysi Araújo da Silva (laysi\_araujo@hotmail.com)**  
**Prof. Dr. Samir Cristino de Souza (samir.souza@ifrn.edu.br)**

#### **RESUMO**

O Espanhol Transcultural é um método transdisciplinar de ensino da língua espanhola que permite a compreensão dos mais diversos aspectos da cultura dos hispanohablantes. O conhecimento de uma língua estrangeira deve contribuir não só para o aprendizado da própria língua, mas para a compreensão da multidimensionalidade da cultura e do modo de vida de um determinado povo. O objetivo deste trabalho é apresentar um método transdisciplinar para o ensino da língua espanhola, que visa contribuir para o ensino e aprendizagem não só da língua, mas de todos os aspectos da cultura: éticos, sociais, econômicos, políticos, artísticos, entre outros. O ensino do espanhol na perspectiva transcultural, promove a religação dos saberes das culturas de língua espanhola, proporcionando a organização e seleção dos conhecimentos pertinentes, que contribuirão para a formação do indivíduo que inserido em seu contexto comprehende a importância da identidade cultural; desenvolve a função comunicativa da linguagem sem desconsiderar outros elementos que são essenciais no aprendizado de uma língua estrangeira, tais como a leitura e a interpretação. A estratégia de método utilizada foi a pesquisa bibliográfica, análise teórica e crítica dos textos selecionados, aplicação do material didático desenvolvido em uma turma experimental. Portanto, a contribuição desta pesquisa está no caráter inovador do material didático, bem como no método de ensino desenvolvido.

**Palavras-chave:** língua espanhola, transculturalidade, transdisciplinaridade, método.

## INTRODUÇÃO

A linguagem é um instrumento de interação humana e constitui parte integrante da realidade social e cultural de um povo, pois é no caráter subjetivo da cultura que os valores e as normas culturais, modelam as diferentes formas de interação entre um falante e um ouvinte proporcionando a compreensão dos fatos sociais. Para Morin (2002, p.35) “o primeiro capital humano é a cultura”, por isso que ao longo do desenvolvimento da sociedade ela vem sendo protegida e nutrida dos diversos saberes, valores, idéias que se conservaram ao longo das gerações. Isso significa que aprender uma língua estrangeira é antes de tudo dar o direito de questionar e entender as diversidades culturais existentes na sociedade. E desta forma, reelaborar e reconstruir os conceitos que sobrevivem na sociedade pela cultura e que rege a vida social de cada indivíduo.

O ensino da língua espanhola na perspectiva transcultural, contribui para o exercício do pensamento sobre os problemas essenciais da sociedade e da cidadania planetária. O caráter *Transcultural* proporcionará ao aluno o enriquecimento cultural através da compreensão, superação e construção de um patrimônio cultural comum. Já a *Transdisciplinaridade* contribuirá para a organização desses saberes para tecer um conhecimento pertinente e útil para a vida. Desta forma a sensibilidade cultural é de suma importância na construção do conhecimento pertinente, trata-se de reconhecer a identidade cultural e construir o conhecimento por meio da língua espanhola.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar um método transdisciplinar para o ensino da língua espanhola, que visa contribuir para o ensino e aprendizagem por meio da transculturalidade, e promover a organização dos conhecimentos pertinentes, que são necessários para a formação do indivíduo que inserido em seu contexto valoriza sua identidade cultural, mostrando que é possível através da aprendizagem de uma língua estrangeira, e consequentemente da assimilação de sua cultura, compreender os principais problemas e desafios de uma sociedade comprometendo-se com a sua transformação.

## 1 TRANSCULTURALIDADE e TRAnsdisciplinaridade

A *Transculturalidade* é um elemento transversal produzido historicamente pela cultura e pela sociedade presente nas relações entre os diversos grupos sociais. Sua finalidade, enquanto elemento constitutivo do método de ensino, é capacitar o aluno para ver o mundo na sua multidimensionalidade, é proporcionar o entendimento do elemento comum a toda e qualquer cultura e que está em qualquer trama interpessoal e relacional que constitui o cotidiano social.

Não seria possível realizar esse entendimento sem um olhar *Transdisciplinar* que possibilita reconhecer as diferenças e integrá-las em unidades que não se anulam, mas que ativam o seu potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos sujeitos. (Padilha, p.16)

Ser *Transdisciplinar* é antes de tudo ser transcultural, pois vivenciar e refletir os diversos saberes são valorizar as diferentes culturas; é realizar o exercício de conceber o todo sem perder as particularidades e unir aquilo que está separado. É preciso aprender a conhecer, a respeitar, a questionar, a analisar, sintetizar e principalmente problematizar identificando seu contexto para o exercício de uma inteligência responsável.

O questionar é um exercício que permite ao aluno conceber sua identidade cultural e enxergar tudo o que não pertence a ela, dá a possibilidade de compreender que existem outras maneiras de saber, de pensar, de refletir e de ser. Uma mente que não questiona é uma inteligência que só sabe separar e ver a complexidade do mundo em fragmentos desconjuntados, fracionando os problemas e as diversidades culturais.

Assim, todo esse movimento e exercício buscam a compreensão da condição humana, trata-se então de reconhecer-se e entender a porção contraditória, a complementaridade, a sabedoria presente no ser humano *sapiens demens* (Morin, 2002), que por meio das relações sociais que são regidas pelos fatores culturais redimensionam o homem como homem e desta forma também seus valores éticos que perpetuam pela sociedade.

## 2 O MÉTODO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Segundo Edgar Morin (2006) o método deve ser sempre aberto, é um caminho que só se conhece realmente ao atingir seu fim; já que o mesmo é o resultado do caminho percorrido após utilizar as mais diversas estratégias. Assim esse trabalho também possui um caminho que já foi percorrido com algumas estratégias que aqui explicitarei e outros que ainda não foram percorridos, portanto, o método, as estratégias e o material didático só estarão finalizados quando o caminho for todo percorrido e alcançado seu fim. Trata-se de um movimento onde o caminho se faz ao caminhar.

Na realidade o ensino e aprendizagem da língua espanhola, em uma perspectiva transcultural exigem um material didático que redimensione o modo do aluno compreender a realidade, dinamizando dessa maneira as aulas como também o processo de maturação do conhecimento, contribuindo assim para trazer o aluno à

condição de ator de seu próprio processo de aprendizagem rompendo com a comum desarticulação entre o aprendizado e a vida.

Dessa forma, o material didático desenvolvido, busca por meio da transdisciplinaridade a interação de vários saberes para o ensino da língua e a compreensão dos bens culturais que ela engloba. Assim o método se configura como uma estrutura aberta, hologramática, recursiva e retroativa em que o professor conduz o processo de acordo com o desenvolvimento e a participação dos alunos.

É necessário, portanto que o professor como mediador saiba fazer com que seus alunos adquiram o conhecimento da língua, e esteja preparado para enfrentar as incertezas dentro da sala de aula, tornando-se capaz de exercitar a estratégia ao invés do programa, visto que para Morin (2006, p.62) o programa é a determinação a priori de uma seqüência de ações tendo em vista um objetivo. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso.

O importante neste primeiro contato com a língua espanhola é promover o desenvolvimento de um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem de modo a fazer com que todos os alunos participem e colaborem junto ao professor na construção desse conhecimento dialógico, onde a importância dos sujeitos envolvidos no processo educacional é fundamental.

### **3.1 O material**

O uso do material elaborado para as aulas auxilia o professor no processo de ensino a desenvolver com o aluno uma percepção mais global, já que essa é uma realidade que está presente nas aulas de espanhol uma língua que está em 21 países e que é falada por mais de 400 milhões de pessoas. Assim, é preciso trabalhar com essa diversidade que através de sua língua comunica e manifesta sua cultura.

Não queremos que durante as aulas o aluno seja sobrecarregado de informações da língua espanhola, que sem o devido questionar tornar-se-á parte de uma cadeia de saber acumulado que se iniciou desde a sua “pseudo” compreensão do mundo; é, portanto “uma necessidade cognitiva humana inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto” (MORIN, 2006, p.23) para uma real compreensão do mundo e das diversas culturas.

Em cada unidade do material os elementos comunicativos, lexicais, gramaticais e principalmente culturais estão totalmente contextualizados buscando sempre promover a função comunicativa e fornecendo os meios para que o aluno desenvolva suas aptidões e reflita sobre sua realidade pelo ensino e aprendizagem da língua e da nova cultura que estará em contato.

Desta forma, é fundamental ressaltar a importância deste material transdisciplinar e transcultural para o ensino da língua espanhola, que visa proporcionar ao aluno “substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2006, p.88), permitindo integrar seus conhecimentos.

Em seguida apresentaremos a primeira unidade do material didático desenvolvido para exemplificar o método transdisciplinar e transcultural de ensino da língua espanhola:

**Aprendí...**

**U  
N  
I  
D  
A  
D  
1**

**Tema 1: ¿Dónde puedo comunicarme si sé hablar español?**

**I - El mapa del Español**

Español es el segundo idioma más estudiado en el mundo. El número de personas que estudian español en el mundo aumenta año tras año.

Español es hoy la cuarta lengua más hablada en el mundo, tras el chino, el inglés y el hindú.

Español es una lengua de comunicación internacional su uso crece cada día en las relaciones económicas, políticas y culturales.

Español es el idioma oficial de veintiocho países y la lengua materna de 400 millones de personas.

**Tema 2: ¿Qué voy hablar?**

**II – Situaciones de comunicación**

Hola, ¿qué tal? / Cómo estás? / ¿Dónde vas? / ¿Qué hay? / ¿Qué pasa? / Buenas.

Buenos días! / Buenos noches! / Buena noche! / ¿Cómo está Usted? / ¿Qué tal está Usted?

Adiós! / Hasta mañana! / Hasta visla! / Hasta luego! / Hasta pronto! / ¡Muy bien! / ¡No mal!

Muy bien! / Fácil! / Estupendo! / Brincando!

Hola, ¿qué tal? / ¿Cómo te llamas? / Me llamo... / Y tú como te llamas? / Brincando! / ¡Brincaste!

Bueno... / ¿Cómo se llama usted? / Me llamo... / Y Ud. ¿Cuál es su nombre y sus apellidos? / Mi nombre es...

**III – ¿Formal o Informal?**

En español hay dos maneras básicas de comunicarse una formal e otra informal. En la formal suele utilizar siempre USTED (3<sup>a</sup> persona singular) como forma de tratamiento, esto con personas mayores y en ambientes formales como escuela, trabajo, restaurantes y etc.

Ya el TÚ (2<sup>a</sup> persona singular) se utiliza en relaciones informales y de intimidad con amigos y familia. Los jóvenes suelen tutearse desde el primer encuentro, incluso si es con motivo de una relación profesional.

En vez de otro pronombre de segunda persona, se trata a alguien de "vos" (2<sup>a</sup> persona singular) en algunos países hispanoamericanos de la región del Plata.

No inicio de cada unidade poderemos encontrar uma sessão intitulada **Aprendí...** dedicada aos alunos, ao contrario do que encontramos na maioria dos livros onde antes do capítulo começar já se indica o que se vai aprender, aqui ocorre o contrário na medida em que as aulas vão se desenvolvendo cada aluno vai construir o seu próprio saber e tendo autonomia para escrever neste espaço o que ele foi capaz de assimilar e o que ele considera que aprendeu. Esse ponto será

FONTE: Laysi Araújo

Todo o livro encontra-se dividido por temas em que o conteúdo se apresenta de forma contextualizada e útil para o dia-a-dia do aluno.

Assim o primeiro tema da unidade 1 é **¿Dónde puedo comunicarme si sé hablar español?** Este tema traz um mapa grifando as regiões que falam espanhol; pequenos textos mostrando curiosidades e particularidades do idioma espanhol.

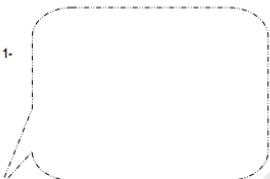
O objetivo dessa parte é fazer com que o aluno perceba que existe uma diversidade de pessoas que falam espanhol em lugares totalmente diferentes, que possuem suas características próprias construídas a partir da cultura em que a língua está sendo falada.

FONTE: Laysi Araújo

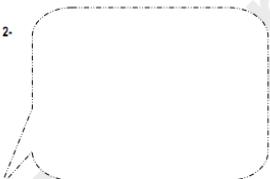
Já o segundo tema da mesma unidade está intitulado **¿Qué voy hablar?** Abordando a questão comunicativa de como realizar uma comunicação básica para se apresentar, dizer seu nome, perguntar pelo outro e as saudações mais freqüentes. Além disso, traz um pequeno texto explicativo sobre uma questão cultural importante na aprendizagem do espanhol que seria a forma de tratamento ao ser usada: formal ou informal, assim o aluno já pode fazer associações entre as situações comunicativas com os contextos socioculturais em

FONTE: Laysi Araújo

Escribe en los balones abajo dos presentaciones una formal y otra informal y al lado las informaciones del diálogo:

1- 

Quién?  
A \_\_\_\_\_  
B \_\_\_\_\_  
Dónde?

2- 

Quién?  
A \_\_\_\_\_  
B \_\_\_\_\_  
Dónde?

Presente del indicativo

Pronombres Personales Sujeto	LLAMARSE	SER
Yo	Me llamo	soy
Tú	Te llamas	eres
El, Ella, Usted	Se llama	es
Nosotros/as	Nos llamamos	somos
Vosotros/as	Os llamáis	sois
Elos, Ellas, Ustedes	Se llaman	son

**IV – ¿Sabéis cómo se debe saludar?**

Aprende a diferenciar como se saluda en las diferentes culturas y regiones para que lo haga correctamente e nunca les "pillen infraganti".

Sudamérica ( ) EEUU y Canadá ( )



1- Los sudamericanos se saludan con dos besos pero, haciendolo, entre ellos es normal. Si en España es más complicado ver a dos hombres.

España ( )



2- Lo habitual es darse tres besos, el último en los labios. Esta práctica suele generar incomodidad para los que no tienen a este gusto, por lo que no salen demasiada gana de sustituirlo.

Ártico ( ) Rusia ( )



3- Realizan el contacto físico y se saludan con una inclinación de cabeza, sin llegar a tocarse.

Oriente ( ) Europa ( )



4- Los besos son la forma habitual, incluso en las amistades, aunque el protocolo dice lo contrario. Entre hombres, algo que sean de la misma familia o tengan una relación muy especial entre sí, se estrechan la mano.

5- Se saludan fraternamente. Son muy típicas las imágenes de esquimales saludándose de este modo.

6- En Estados Unidos y Canadá se saludan dandose la mano, tanto a nivel social como profesional.

7- En Europa en general, susan estrecharse la mano para saludarse aunque a nivel familiar se da un solo beso.

Como ves nadie se saluda de la misma manera.  
Y tú qué piensas de la manera brasileña de saludar?



Em seguida o aluno encontrará um exercício prático em que terá que construir diálogos, com base no que já foi estudado anteriormente e com seu conhecimento de mundo. Nos balões eles escreveram o diálogo criado por ele e ao lado fornecerá informações sobre a situação comunicativa em que se encaixa o diálogo. Depois de elaborar o diálogo, ele será encenado pelos alunos, e o professor paulatinamente vai corrigindo a escrita e a pronuncia. Trata-se de valorizar e utilizar a experiência do aluno e não trazer fórmulas e diálogos prontos para que eles decorem cada um possuir a sua forma de realizar-se na comunicação.

E abaixo para ajudar na elaboração encontramos a

FONTE: Laysi Araújo

Para exemplificar essa particularidade própria de cada um se comunicar é apresentado aos alunos um texto em espanhol, mas com um vocabulário simples e acessível com vários exemplos de como pessoas em diversas partes da Terra se comunicam de maneira distinta. O título do texto é bem sugestivo e contribui para um debate e discussão acerca do tema **¿Sabéis cómo se debe saludar?** depois podem surpreender outras perspectivas como : **Y tú**

FONTE: Laysi Araújo

Tema 3: *¿Cómo voy hablar?*

V – El alfabeto

A	B	C	C	H	D	E	F	G	H	I	J	K	L	L	M
N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		

VI – ¿Conoces palabras en español?

1.  
2.  
3.  
4.  
5.

O último tema da unidade 1 possui o título *¿Cómo voy hablar?* Que tratará do alfabeto e da questão fonética importantíssima na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Numa segunda parte eles possuem um esboço de como fazer algumas perguntas para saber algo que eles têm curiosidade, assim logo após apresentar as perguntas o professor deve abrir espaço para que os alunos façam uso dessas estruturas e já perguntem aquilo que mais têm curiosidade. Trata-se de valorizar e priorizar aquilo que o aluno mais tem vontade de saber e aprender.

FONTE: Laysi Araújo

### 3.2 Estratégia didática

Utilizamos aqui a estratégia como método já que a mesma se diferencia do programa como método porque considera os fatores pertinentes e principalmente a incerteza, fator motivador que demonstra nossa fragilidade diante dos fatos, visto que os mesmo podem ser alterados pela emergência de elementos que modificam o todo, assim trabalhar com a estratégia é trabalhar a recursividade e a dialogicidade dentro do processo educativo.

Desta forma na primeira aula o aluno será apresentado ao idioma, a fim de que ele perceba as diferenças existentes entre a cultura da língua materna com a cultura da língua estrangeira. Compreender que as pessoas de culturas diferentes tanto interagem, intencionalmente, como transitam cognitivamente com outros saberes e experiências. Portanto, não se trata de reduzir a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas considerá-la como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade.

Nesta mesma aula a intenção não é sobrecarregar o aluno com muitas informações sobre o idioma, mas permitir que por experiências simples e contextualizadas ele realize um trabalho cognitivo de distinção e compreensão do mundo, objetivando a sensibilização do sentido da audição; como por exemplo, na apresentação do mapa-múndi partindo do conhecimento prévio de geografia e história do aluno para localizar os países que utilizam o espanhol como meio de comunicação, entre outras maneiras de fazê-lo compreender o novo que lhe está sendo apresentado. É necessário ressaltar que “a missão desse ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajuda a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. (MORIN, 2006, p.11).

O professor possui dentro da sala de aula um papel muito importante, já que é ele que proporcionará ao aluno um suporte para religar as partes do conhecimento deste que estão separadas pelas diversas disciplinas da escola, e isto se dará

dentro da sala de aula pelo trabalho transdisciplinar do professor como mediador desse processo complexo de ensino para um olhar transcultural.

A estratégia consiste em valorar os elementos que são demonstrados durante as aulas para refletir, analisar e pensá-los para trazê-los de novo para sala de aula na tentativa de contribuir ainda mais no ensino e aprendizagem da língua espanhola, e assim construir esse método que priorize o olhar transcultural sobre o mundo e a sociedade em que vivemos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O material está sendo aplicado em uma turma voluntária experimental com uma média de quinze alunos com aulas duas vezes por semana com duração de uma hora e meia. Nessas aulas buscamos explorar ao máximo o material e principalmente considerar os elementos que estão emergindo para contribuir com a escolha e/ou elaboração da estratégia que está sendo construída.

Sendo assim considerando o desenvolvimento da turma e as dificuldades temos a possibilidade de abordar mais um assunto, enfatizar outros com elementos externos ao material como uma músicas, filmes, poemas, propagandas entre outros elementos que encontramos no nosso dia-a-dia e que podem ser muito úteis na sala de aula.

Acreditamos assim que a transculturalidade se configura numa melhor maneira de proporcionar o ensino da língua espanhola de forma eficaz, partindo da Transdisciplinaridade, da compreensão do todo para compreender as partes, bem como conhecer as partes para conhecer o todo. Podendo dessa forma dialogar e trocar saberes, sentidos e valores que os seres humanos sempre serão capazes de refazer utilizando sua cultura para tornar o aluno crítico no que diz respeito aos assuntos que o envolve.

É antes de tudo permitir ao aluno refletir e elaborar um pensamento capaz de “desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraíndo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos (MORIN, 2006, p. 37).

Dessa forma, ao articular os conhecimentos da língua estrangeira com os aspectos culturais e com outros conhecimentos do cotidiano estamos sensibilizando a capacidade de seleção e julgamento de valores do aluno para o enfrentamento de situações da vida social, dentro e fora da escola. Portanto a contribuição desta pesquisa está no caráter inovador do material didático, no método de ensino desenvolvido, nas estratégias abordadas e utilizadas durante as aulas.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

MORIN, Edgar. **O MÉTODO 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **A CABEÇA BEM-FEITA:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **CURRÍCULO INTERTRANSCULTURAL:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

➤ **Educação a distância: Uma reflexão acerca das relações de ensino-aprendizagem no ciberespaço.**

Autor: Mayra Bezerra de Farias; Marcos Flávio Dantas de Araújo; Saulo Tarso de Castro – IFRN

➤ **La enseñanza de la lengua española en un curso piloto en el campus VI –Poeta Pinto do Monteiro (UEPB) por alumnos de la asignatura Ústágio Supervisionado II”**

Autor: Gleba Coelli Luna da Silveira; Anne Katarine da Silva; Juliana Patrícia Amorim de Oliveira; Elaine Gonçalves de Almeida Mendonça – UEPB

**LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN UN CURSO PILOTO EN EL CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO (UEPB) POR ALUMNOS DE LA ASIGNATURA “ESTÁGIO SUPERVISIONADO II”**

Gleba Coelli Luna da Silveira  
Anne Katarine da Silva  
Juliana Patrícia Amorim de Oliveira  
Elaine Gonçalves de Almeida Mendonça  
Universidade Estadual da Paraíba  
[gleba.coelli@yahoo.com.br](mailto:gleba.coelli@yahoo.com.br)

Este trabajo resulta de las prácticas, discusiones y observaciones hechas en las clases de la asignatura “Estagio Supervisionado II”, del Curso de Letras Lengua Española en el Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro de la Universidade Estadual da Paraíba, ministrada por alumnos del curso de lengua española con la orientación de la profesora Gleba Coelli Luna da Silveira. La asignatura “Estagio Supervisionado II” tiene una carga horaria de 120 horas/clase divididas en cuatro momentos: Preparación de los planes de clase, clases simuladas, intervención práctica con alumnos del 6º al 9º año de las escuelas pública (enseñanza fundamental II) y un trabajo final escrito en español. El relato tiene como objetivo hacer con que el alumno-docente haga una reflexión a respecto de la pasantía como una práctica escolar, comprendiendo así la importancia de este componente como una etapa fundamental en la formación de los futuros profesores. Esta experiencia me hizo observar que para los alumnos-docentes el curso piloto fue muy importante pues les hizo tener la primera sensación de lo que es ser un profesor, así como les hizo sentir un gran placer en dar clases de español. Para ellos se quedó la conciencia de lo importante que es la asignatura del “Estágio Supervisionado” en la

formación profesional del futuro licenciado, pues obtuvieron conocimientos y superaron las varias dificultades que pueden ser encontradas en el cotidiano de un profesor.

**Palabras Clave:** Enseñanza, Pasantías, Profesores. Lengua Española.

## Introducción

La asignatura “estágio supervisionado II”, tuvo como tutora la profesora Gleba Coelli Luna de Silveira, que tenía como objetivo introducir los conocimientos básicos de la lengua española, a través de clases de intervención para los alumnos de la enseñanza fundamental I de las escuelas públicas de la ciudad de Monteiro en la provincia de Paraíba. Esta práctica docente presenta una carga horaria de 120h/clase divididas entre tres momentos: preparación de las clases con la ayuda de la profesora, intervención de las clases en el curso piloto y por fin los comentarios y las reflexiones que fueron importantes para la conclusión de esta asignatura. El interés mayor es añadir más conocimientos a la práctica de la enseñanza, con las experiencias adquiridas en el transcurrir del curso, de acuerdo con los elementos de discusión que tuvimos en clase. Aún que nos detengamos a los resultados de las observaciones en el curso, es importante expresar un poco sobre la educación y el “estágio supervisionado” en el Brasil. Nuestra educación pasó por diversos cambios en toda la historia manteniendo por muchos siglos en control de las personas por medio de las iglesias, dando subsidios solamente para la clase burguesa. Así, en la pedagogía tradicionalista, donde la escuela era caracterizada por una postura conservadora, el maestro era visto como una autoridad máxima, un organizador de contenidos y por lo tanto el único orientador, o sea, teníamos una educación centrada solo en el profesor. Con el surgimiento de la LDB en la década de 90, surgen otras discusiones sobre la formación del docente, insertando nuevos indicadores para la formación de profesionales de la educación. Con la introducción del CNE/CP9/2001, surge la idea de la práctica como componente curricular, considerando también la importancia de la articulación entre teoría y práctica (Barreiro, 2006):

“A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente.”

Con eso podemos afirmar, que la asignatura “estágio supervisionado II”, es indispensable en la construcción de base de los futuros profesores.

La formación de los profesores es un asunto que hace parte de las conversaciones académicas en los currículos de formación. Sin embargo, la propuesta de este trabajo es asociar la práctica con la teoría, basado con las discusiones en clase y las informaciones que adquirimos en consecuencia del curso. De acuerdo con los PCNs (Paramêtros Curriculares Nacionais), el país que vive en una democracia tiene por obligación crear políticas públicas que garantiza una educación de calidad para la formación de todos los ciudadanos.

“(...) cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais.”

Los PCNs traen una propuesta más flexible en relación a la educación brasileña, dando importancia a las intervenciones de los maestros en el currículo escolar, respetando las diferencias culturales, étnicas y regionales que están presentes en el ambiente del convivio social. Ya las leyes de Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de la educación básica, realizada por el CNE, resultó en el dictamen CNE/CP 09/2001, p.10-11), y reconoce que mismo con los cambios sociales y de carácter tecnológico, no fueran suficientes para que los docentes modifiquen su postura tradicionalista, dejando de valorar las nuevas preferencias educacionales. Así, afirma que:

“(...) as novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão de formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudanças no interior das instituições (...) devendo se rever aspectos essenciais na formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação de conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvam aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.”

Basado en el parecer de las leyes de Directrices es posible analizar que el sistema educacional aún mira el educador como un simple profesional que hace reproducción de contenidos sin favorecer la práctica de cambios en la organización

institucional de la enseñanza. Pero con el avance delante del proceso de adquisición de nuevos conceptos en la actuación profesional del maestro en las pasantías, se puede crear condiciones favorables para la búsqueda de una postura menos técnica y sin reglas de subsidios para una mayor valorización del contacto con el desconocido, o sea, las vivencias colectivas que tenemos con los profesionales del área y el propio alumno que hace parte de esta realidad social (Ríos, 2001, p.107):

“(...) o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe, recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno, e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (Destaque da autora).”

Dando prioridad a las pasantías como un campo de conocimiento que va a unir la teoría a la práctica (Pimenta 2004, p.43):

“O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da oralidade.”

En el texto, “Estágio e docência” (Pimenta, 2004, p.36), describe que no es posible una enseñanza que sea basada solo en los presupuestos teóricos, pues ellos sirven solamente de ayuda para la utilización de la práctica, que se puede ver con un carácter investigador y reflexivo acerca de lo que ocurre en la comunidad escolar. En adelante la autora, comenta de la preocupación que los futuros docentes tienen en relación a la práctica de la enseñanza y de la pasantía, observando que no se puede permitir un modelo de imitación de las clases que fueran asistidas. Aunque en la pasantía, podemos coligar el uso con la acción pedagógica, trazando medidas que faciliten las actividades del futuro profesor en el contexto escolar. Ya (Barreiro, 2006), defiende la idea que la pasantía debe ser una importante asignatura en la formación profesional del docente, explicitados pela disociación entre el uso de la práctica y de la teoría. Otro factor defendido por (Barreiro, 2006), es la inserción del estudiante en la realidad que van a investigar y sólo ocurrirá mediante la intensificación de los cursos formadores y del pasante. Como ha propuesto lo mismo:

“(...) capazes de analisar, decidir, confrontar práticas e teorias, e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico (...)” (Barreiro, 2006).

Delante de todas las contribuciones hechas acerca del “estágio supervisionado II” por los autores, es imprescindible resaltar el crecimiento que el idioma español tiene alcanzado con la aprobación de la ley que garantiza hasta el año de 2010 la enseñanza obligatoria del español en clases del nivel medio. Aunque resalta el responsable principal por el desarrollo de pasantías, pues todos los comentarios escritos hacen parte del proceso de cooperación y utilización de realidades distintas para priorizar la importancia del idioma español en el currículo del pasante docente. Uno de los caminos para cambiar esta realidad, es la existencia de nuevos programas de pasantías que faciliten la transición entre la universidad y la escuela.

### **Relatos de alumnos en prácticas**

Durante los encuentros de la asignatura “estágio supervisionado II”, con la tutora Gleba Coelli Luna da Silveira desarrollamos los planes de clases, presentamos unas clases simuladas en el aula a respecto de los contenidos y actividades planeadas. Iniciamos con la maestra las primeras discusiones acerca de la elaboración de la metodología que íbamos utilizar en la asignatura del curso piloto que fue realizado en la Universidad Estadual da Paraíba-Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro. La profesora hizo acompañamiento y orientaciones en nuestras aulas observando la coherencia en las diferentes situaciones que íbamos encontrar en la enseñanza. En el principio de las prácticas me quedé un poco preocupada, porque las escuelas estaduales y municipales de la ciudad de Monteiro, Paraíba estaban en huelga, entonces no teníamos como dar clases ni como invitar los alumnos a participar del mini curso piloto, pues las escuelas estaban cerradas. Así la profesora responsable por la asignatura habló con la coordinadora del curso de Letras profesora Tatiana S'antana para que los alumnos en prácticas del 6º período hicieran sus prácticas sus en la Universidad, con un curso piloto. Después de casi un mes, las escuelas volvieron a tener clases y solo teníamos una semana para empezar este proyecto. Así, algunos alumnos en prácticas visitaron la

Escuela Estadual José Leite de Souza en la ciudad de Monteiro y se consiguió formar una turma con veinte y dos alumnos de la enseñanza fundamental. Después de todo listo, las clases iniciaron en 12 de abril de 2010 en la universidad Estadual da Paraíba en el período nocturno. Las clases fueron en los días lunes y martes, dónde seguimos un calendario con los horarios y datos para que cada alumno en práctica pudiera empezar sus clases. Así, fue posible destacar los errores en la postura como docente, mirando las dificultades y el facto de intentar hablar español todo el tiempo del curso.

### **Anne Katarine da Silva**

Al principio yo estaba con mucha ansiedad y nerviosa al mismo tiempo, y con todo listo ministré mi primera clase en el día 13 de abril de 2010 en el salón C4/1° piso, la misma estaba compuesta por cuatro compañeros de la misma asignatura y por dos alumnos en prácticas del 5° periodo, Wedson Bezerra y Genilson Mendes, que hacían una observación, para el profesor Cesar Valenzuela Perez de la asignatura “estágio supervisionado I”, ahora con dieciocho alumnos entre doce y dieciséis años de edad y con la profesora Gleba Coelli Luna da Silveira de la asignatura “estagio supervisorizado II”, que hizo una película con las presentaciones de todos los alumnos en prácticas. Empecé a las 19h30 y me presenté como alumna en prácticas a dar clases en el curso piloto. Con el uso del equipo data show hablé acerca de las diferentes maneras de saludar y despedirse de una persona, después en parejas los alumnos leyeron un texto donde habían saludos y despedidas. Después pasé un ejercicio de aplicación y ellos contestaron según el texto. También llamé algunos alumnos para escribir las respuestas en la pizarra, fue un momento de interacción con los alumnos. Sin ellos tener dudas, empezamos con el contenido los días de la semana, pero ahora hicimos uso de un afiche donde explicamos los días de la semana con repetición de las palabras. Ellos desarrollaron la práctica oral, delante de una comprensión auditiva. También les pregunté qué día de la semana les gustaban más y que día no les gustaban. Las clases fueron maravillosas. Los alumnos volvieron después de diez minutos de pausa. Empecé las clases sobre los meses del año, enseguida ellos hicieron una caza palabras con los

doce meses del año. Después pregunté a los niños cuáles eran sus meses de cumpleaños, cuando tenían vacaciones, etc. Después llegamos al contenido de las estaciones del año, haciendo más una vez el uso del data show. Yo pedí a ellos para formar pequeños grupos, entonces ya que la sala tenía dieciocho alumnos, se quedó dividida en dos grupos con cinco niños y dos grupos con cuatro niñas, donde cada grupo eligió una estación del año, y confeccionaron un afiche de acuerdo con sus temas, utilizando los materiales necesarios ofrecidos en el aula: revista, libros, afiche, lápices de color, tijera, pegamento, brillos y reglas. Después de casi 35 minutos, los grupos llegaron al término de sus afiches, aunque cada grupo iba presentar y hablar un poco para sus compañeros a respecto del tema de sus afiches. Como premio de una buena presentación y participación, repartí pirulís para todos los alumnos. Cuando llegué al final de la clase ya eran 21h45, por ser una clase diferente, a los alumnos les gustaron mucho y así mis expectativas fueron alcanzadas.

Mi segunda clase fue en lunes, día 26 de abril de 2010. Ahora empecé con menos personas, pues llovía en la ciudad. Así tenía en el aula, una compañera de prácticas del 6º periodo, tres alumnos en prácticas de observación de otra turma, la profesora Gleba Coelli Luna da Silveira y diez alumnos de la enseñanza fundamental. Delante de esta situación empecé mi clase un poco retrasada a las 20h10, con el uso de un afiche con el contenido de los pronombres personales del sujeto, y conjugamos los verbos ser y estar. A través de ejemplos del cotidiano, los alumnos practicaran el contenido estudiado en nuestras clases. Ofrecí a ellos una pequeña cartilla para que ellos mirasen el dibujo y contestasen los ejercicios. Para mejor fijación del contenido, dividí el aula en dos equipos A y B, cada una con cinco alumnos y así empezamos un juego, donde un niño de cada equipo iba detonar un balón y dentro tenía una pregunta acerca de los pronombres personales. En equipo ellos contestaban sus preguntas, si estuviera correcta ganaban veinte puntos y caso estuviera errada el equipo adversaria ganaba diez puntos y así todos participaron, hasta que un equipo fue vencedor. Ganaron un regalo, un imán de nevera con una foto con todos los alumnos de la enseñanza fundamental y los alumnos en prácticas. De esta manera con mucha alegría llegamos al final de la clase a las 21h50.

Un día antes de la entrega de los certificados, tuvimos un encuentro, lunes día 10 de mayo en el salón C4/ 1º piso a las 20h00, con los tres alumnos de la asignatura “estágio supervisionado I” que hicieron las observaciones acerca de nuestras

clases, los cinco alumnos en prácticas del 6º periodo y la profesora responsable por el curso. Este encuentro permitió que los alumnos de la asignatura “estágio supervisionado I” hablasen un poco los puntos positivos y negativos de cada alumno en prácticas observadas. Yo estaba realizada y sentí como es bueno cuando se trabaja con amor y dedicación.

### **Juliana Patrícia Amorim de Oliveira**

Mí primer clase fue en el día 19 de abril de 2010, empezada a las 20h15 en la noche con cerca de 20 alumnos entre 11 y 15 años de edad, todos venidos de escuelas públicas. Con la presencia de la profesora tutora Gleba Coelli Luna da Silveira, presenté mi clase hablando de los objetos de aula y la función de cada uno. Utilicé el data show para mejor comprensión de las imágenes de los materiales, despertando el interés de los alumnos con preguntas y ejercicios de repetición. Después, distribuí un ejercicio con dos cuestiones referentes a la explicación, que fue respondido rápidamente. En seguida, con la segunda clase hizo una explicación sobre las profesiones y la función de algunas en nuestra ciudad con los dibujos expuestos en el ordenador. Al término de la clase entregué una actividad para los alumnos desarrollaren, pero no presentaron un bueno provecho, porque estaban muy desatentos y con charlas saliendo del foco del contenido. Al final de la actividad, entregué a los chicos un mini diccionario de español que yo había confeccionado para utilizaren en otros encuentros.

El segundo encuentro ocurrió en el día 03 de mayo de 2010 a las 20h15 y el contenido desarrollado con los alumnos fue un tema gramatical, los adjetivos y sus calificaciones. Elegí una clase más dinámica y con una menor cantidad de actividades, utilizando la pizarra para definir los adjetivos a través de ejemplos de su cotidiano con una comprensión más sencilla a los alumnos. Sin embargo, la propuesta desarrollada incentivó a los alumnos a trabajar más el proceso de aprendizaje. Con el ambiente tranquilo realicé una dinámica, llamada cabra ciega donde los chico se quedaron con los ojos vendados, para intentar adivinar quién era la persona que estaba al rededor, haciendo descripciones de la persona utilizando los adjetivos estudiados, como por

ejemplos alta, baja, gorda, delgado, pelo oscuro, con gafas y cuando el alumno vendado daba en el clavo ganaba un regalo (chocolate). Así las clases fueron muy provechosas porque los niños aprendieron los contenidos. Me quedé satisfecha por hacer parte de este proyecto.

### **Elaine Gonçalves de Almeida Mendonça**

Aquí presento un breve relato acerca de las clases de pasantías. Mi primera clase fue con el tema los numerales cardinales y ordinales. Esta clase fue desarrollada con el objetivo de trabajar el conocimiento de los numerales con los alumnos de la enseñanza fundamental de la Escuela Estadual José Leite de Souza, en la ciudad de Monteiro, Paraíba, donde se consiguió veinte y dos alumnos de la enseñanza fundamental. Yo hice actividades en aula para que los alumnos de la enseñanza fundamental contestasen en la pizarra. Hicimos actividades que reflejan el cotidiano de los niños, con la identificación de las horas en un reloj de pared y también como se preguntan las horas en español. Una segunda actividad fue el uso de i de la i griega. Para una mejor interacción de los niños fue desarrollado ejercicios en equipos y dinámicas, usando como recursos la pizarra, los afiches y el data show. Concluimos que, la práctica en una aula de pasantía es única y muchas veces decisiva para la conclusión de una licenciatura. Las prácticas en aulas de las asignaturas “estágio supervisionado” han sido necesarias para observar nuestras dificultades y también sacarmos todas las dudas acerca de lo que realmente deseamos para nuestro futuro. Debemos siempre ofrecer lo mejor en la formación de los ciudadanos y a la ciudadanía.

Con el término del curso piloto en la asignatura “estágio supervisionado II”, volvimos a las clases de prácticas. Fue propuesto por la profesora Gleba Coelli Luna de Silveira, que los alumnos del 5º período de la tarde que hicieron sus observaciones de la asignatura “estágio supervisionado I” en nuestras clases, hiciesen sus comentarios acerca de los temas que fueran elegidos por los alumnos en prácticas y la metodología utilizada en la enseñanza de la lengua española. El encuentro ocurrió en lunes, día 10 de mayo de 2010, con la presencia de la tutora del curso y de todos los alumnos en

prácticas. Ellos hablaron de nuestro desempeño como futuros docentes y de algunos puntos que deben ser mejorados y otros que fueran bien desarrollados. Sin embargo, este encuentro ha traído buenos beneficios para nosotros porque discutimos con los alumnos del “estágio supervisionado I” sobre las limitaciones que nosotros como alumnos en prácticas sufrimos con el primer contacto en una aula y de la experiencia que adquirimos a través de ella.

Al término de todas las clases marcamos el día de la entrega de los certificados con una fiesta de encerramiento que ocurrió en el día 11 de mayo de 2010, con una carga horaria total de 20h/clases. Hicimos una fiesta en conmemoración y encerramiento con la presencia de todos. La fiesta estaba ornamentada con dibujos que representan la cultura española y con la bandera de España. Antes de empezar la fiesta se preparó un DVD con todos los momentos que juntos pasamos en el curso piloto, desde en el primer día de clases, con fotos y música en español. A los niños les gustaron mucho. Después volvieron al salón C4 donde iba ocurrir la fiesta. Allá escuchamos músicas, hubo muchas charlas, comemos dulces, bebemos gaseosas y sacamos varias fotos. Al final, fue entrega los certificados del curso, sacamos algunas fotos para recuerdos de nuestras primeras descubiertas acerca de la profesión de educador. Cuando llegamos al término de la fiesta nos quedamos muy emocionados.

## **Conclusiones**

La enseñanza, en particular del profesor de español necesita que el alumno en prácticas, adopte una postura más crítica y reflexiva delante de los desafíos que surgen en la carrera académica para así tener una visión más amplia de su papel de mediador y observador en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Sin duda la asignatura “estágio supervisionado II”, ha propiciado a los alumnos y a mí la oportunidad de desarrollarnos los conocimientos aprendidos con base en las teorías, que ahora utilizamos en la práctica y que tiene como objetivo las necesidades de los alumnos. Así, los alumnos en prácticas tuvieron contacto directo con la realidad de su formación, teniendo la oportunidad de hacer un análisis acerca de si mismo y se han elegido la profesión que realmente desean. Los cursos de licenciaturas traen muchos beneficios para el crecimiento del profesor/investigador, porque el docente tiene que ser cuestionador y observador en el proceso de la construcción del saber en la asignatura

que se propone a enseñar. El período de las prácticas, fue importante para sacar las dudas y observarnos que la enseñanza es un gran desafío que exige amor y dedicación del maestro que utilizará y compartirá sus saberes y experiencias en el ambiente escolar.

## Referencias

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação do professor*. São Paulo. Avescamp, 2006.
- BARROS, A. *Aprender na prática*. Nova Escola, São Paulo, n. 233, p. 104-108, junho/julho 2010.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília, 1997.
- COIMBRA, Maria de Lourdes R. *Gramática práctica: lecturas y textos*. 4º ed. revisada e ampliada. São Paulo. Nobel, 1984.
- DIAZ y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. *Dicionário santillana para estudantes: espanhol-portugués, Português-espanhol*. São Paulo. Ed. moderna, 2003.
- FREITAS, Helena C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- GARCÍA, María de los Angeles J., HERNÁNDEZ, J. S., *Español sin fronteras: curso de lengua española* Volumen 1. São Paulo: Ed. scipione, 2002.
- GRILLO, Marlene. *Transposição Didática: uma prática reflexiva*. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao\\_dodatica.asp? f\\_id\\_artigo=196](http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao_dodatica.asp? f_id_artigo=196). Acesso em 23/05/2010
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4 ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PICONEZ, Stela C. B. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

➤ El chapín: um gentilício guatemalteco, uma identidade nacional.

Autor: Aurinay Ferreira Diniz – IFRN

### **GT-3 – Sala 4 (S4) – sección 1**

➤ **Importancia do desenvolvimento de estrategias de leitura para a aprendizagem de español a distancia**

Autor: Janire Maria de Melo ; Rousiene Gonçalves – UaB/IFRN

### **IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL A DISTÂNCIA**

**Janire Maria de Mello<sup>2</sup>/IFRN/E-mail: janire\_espanhol\_ifrn@hotmail.com**

**Rousiene da Silva Gonçalves<sup>3</sup>/IFRN/E-mail: rousi\_g@hotmail.com**

Este estudo surgiu a partir de uma sugestão da professora responsável pela disciplina Língua Portuguesa do curso de licenciatura em Espanhol do IFRN. A mesma propôs quatro sub-temas que articular-se-iam às áreas temáticas propostas para a Jornada Hispânica, entre os quais escolhi refletir sobre a **Importância do processo de leitura e escrita para a aprendizagem de Espanhol** dos alunos da modalidade a distância.

Aceitei o desafio por acreditar que partindo de uma investigação sobre como a comunicação flui entre os participantes do ambiente virtual será possível encontrar formas de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos observados.

A transição do ensino presencial para o ensino a distância é um desafio e pode levar um tempo até que os alunos se adaptem. As diferenças são muitas e a modalidade a distância exige muito mais do aluno que deve ter uma postura autodidata, sendo disciplinado e automotivado. Pretendo fazer uma relação entre a leitura, compreensão e interpretação do material das aulas com as minhas respostas às atividades e as postagens dos outros alunos do polo de apoio de Natal, a fim de entender como as estratégias de

---

<sup>2</sup> Aluna do curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN.

<sup>3</sup> Orientadora: graduada em Letras e mestre em Educação pela UFRN. Professora conteudista e professora formadora da disciplina Língua Portuguesa do curso de licenciatura em Espanhol UAB/IFRN.

leitura estão contribuindo para essa comunicação. Essas estratégias permitem que no ato da leitura, o leitor possa selecionar, antecipar, inferir e verificar as informações contidas no texto para que se construa um sentido. São mecanismos que auxiliam o leitor a compreender e dar sentido ao texto.

Ao conhecer as características na comunicação entre professores/tutores e alunos, as causas poderão ser encontradas e possibilitarão a tomada de medidas que minimizem seus impactos e contribuam para um processo de aprendizagem mais eficiente.

O caminho é a análise da escrita de alguns alunos do pólo de Natal, observando a capacidade de expressar suas dúvidas e entendimento das respostas dadas às suas indagações, além de verificar meu próprio desempenho durante o semestre por meio das atividades por mim realizadas e enviadas para avaliação por meio da plataforma Moodle e com base no feedback dado pela professora e o tutor da disciplina de Língua Portuguesa, após a correção de cada atividade,

A utilização de estratégias de leitura no processo de aprendizagem envolve a ativação de conhecimentos que vão desde a compreensão da escrita até o conhecimento de mundo do leitor (GONÇALVES, 2010). Tomando como partida o desejo de contribuir para a melhoria do curso, um melhor aproveitamento das aulas e uma melhor interação entre professores, tutores e alunos, se faz necessário que os co-enunciadores busquem um ponto de equilíbrio. O escritor deve colocar-se no lugar do leitor ao produzir o texto, enquanto o leitor deve fazer uso das estratégias de leitura para ter uma melhor compreensão do que é lido atribuindo-lhe sentido.

Diante do exposto, tentarei encontrar respostas às minhas indagações através de análise do conteúdo inserido na plataforma Moodle, da minha experiência e trajetória dentro da modalidade a distância, identificando as dificuldades enfrentadas por mim e meus colegas de curso, numa tentativa de buscar soluções para o melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem. Farei uma abordagem parcial sobre leitura, escrita, modalidade a distância e desenvolvimento de estratégias de leitura, como essas estratégias auxiliam no aprendizado da língua espanhola e como os alunos do curso de licenciatura em língua espanhola do IFRN/UAB estão fazendo uso dessas estratégias, através de análise de suas postagens na plataforma. Este estudo propõe temas que poderão ser aprofundados em pesquisas posteriores, uma vez que não foi possível realizar uma investigação mais aprofundada e envolvendo todos os alunos do

curso.

### **1. Leitura e escrita em EAD: foco na interação**

Antes da escrita, as pessoas comunicavam-se de forma gestual, posteriormente, a comunicação através de sons deu origem à fala e eram os meios com os quais os indivíduos transmitiam as tradições e conhecimentos de geração para geração. A escrita surgiu da necessidade de comunicação através de sinais gráficos que possuam algum significado para o escritor e para o leitor, tais códigos regidos por regras mais ou menos comuns possibilitam que cada pessoa envolvida no processo de comunicação entenda o que está escrito e possa expressar-se através desse mesmo código.

A escrita está presente em todos os momentos da nossa vida, seja em bilhetes, emails, placas, embalagens, e demais textos do nosso cotidiano. Existem muitas definições sobre o que é a escrita, para KOCH & ELIAS (2009, p.32) “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” assim, a escrita pode ser vista de três formas: foco na língua, foco no leitor e foco na interação.

Sobre a primeira forma, KOCH & ELIAS (2009, p.33) definem como: “O texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” O foco no leitor para KOCH & ELIAS (2009, p.33) pode ser entendido da seguinte forma: “A escrita, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.” A terceira forma de conceber a leitura envolve escritor e leitor numa via de mão dupla onde quem escreve deve fazê-lo tendo em vista o conhecimento do leitor, assim a comunicação acontece a partir do conhecimento comum de ambos sobre o tema.

“Entendemos, pois, a escrita como atividade de produção textual (TORRACE & GALBRAITH, 1999) que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos de escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.” (KOCH & ELIAS, 2009, p.35)

Durante a vida, aprendemos a ler e escrever e convivemos diariamente com textos, o que nos permite desenvolver a capacidade de leitura e escrita. A interação

entre escritor e leitor torna-se importante no processo de leitura, pois permite que haja uma troca de informações entre as partes envolvidas.

“A leitura é o processo mediante o qual se comprehende a linguagem escrita (...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.” (SOLÉ, 1998, p.23)

A leitura é importante para a compreensão da escrita e depende da concepção de quem lê, pois ela dá sentido ao texto. Para GONÇALVES (2010, p.04), “O leitor é um ser ativo, que interpreta o mundo a partir de fatores que dependem de sua intenção em relação ao que lê, dos valores e do conhecimento que traz, do tempo e da sociedade que vive.” Assim, o leitor poderá interpretar o texto de acordo com seus conhecimentos e este poderá assumir valores diferentes daqueles que o escritor desejava transmitir.

“Os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita (...) as diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada.” (SOLÉ, 1998, p.22)

Como vimos, a leitura é uma atividade de compreensão e interpretação daquilo que se lê, para que isso seja possível, recorremos às estratégias de leitura que auxilia na construção de sentido do texto. Essas estratégias permitem que enquanto a leitura esteja sendo feita, o leitor analise o que está sendo lido e a partir do conhecimento prévio este possa selecionar, antecipar, inferir e verificar as informações contidas no texto para que se construa um sentido.

“Durante a leitura as antecipações serão levantadas e depois confirmadas ou rejeitadas. Serão, enfim, sempre testadas no movimento da leitura, a partir de conhecimentos que estão em nossa memória. (...) Esta antecipação de informações e as *inferências* decorrentes delas servirão de base para a compreensão do texto, *verificando*, testando as nossas hipóteses, exercitando, assim, a autorregulação do próprio processo de leitura.” (GONÇALVES, 2010, p.09)

Na modalidade a distância, o aluno deve assumir uma postura autônoma e a leitura e a escrita estão presentes em todas as formas de comunicação/interação entre professor/tutor e aluno, por isso, essas estratégias são fundamentais para que o processo de leitura e, consequentemente, a escrita sejam desenvolvidas de maneira eficiente.

“A Educação a Distância, é uma modalidade antiga que incorporou os mais variados meios na busca de estabelecer uma comunicação cada vez mais eficiente e eficaz. Nas últimas décadas com o avanço das Tecnologias da Informação de Comunicação, ampliaram-se bastante as formas de operar essa comunicação”. (MARIZ, 2010, p.09)

Apesar dos avanços tecnológicos, o material didático, que pode ser impresso ou em meio digital, ainda é o principal responsável na transmissão de informação e porta-voz do que o professor pretende passar para o aluno e torna-se eficiente de acordo com sua utilização e, por isso, deve ser apresentado de forma que o aluno desperte interesse e sinta-se motivado a estudar, ou seja, o autor deve colocar-se no lugar do leitor para que ocorra uma satisfatória interação.

“O material didático tem que motivar os alunos através do estabelecimento de um diálogo permanente, da proposição de atividades que instiguem a busca pela descoberta e pela pesquisa e que estejam relacionadas com o contexto de vida do aluno; tem que ser atraente e proporcionar ao aluno o prazer de manuseá-lo. Na EaD, como já vimos, o material didático é o substituto direto do professor” (MARIZ, 2010, p.09)

O material didático bem elaborado, interessante e em uma linguagem dinâmica de compreensão simples é indiscutivelmente uma forma eficiente de potencializar o processo de ensino aprendizagem. É o elo entre o professor e o aluno, principalmente nas relações existentes no ensino a distância, é nele que a informação ou o conhecimento empírico se transforma em conhecimento sistematizado ou científico. Deve ser atraente e conter uma linguagem clara e direta para que a compreensão seja imediata, sendo elaborado de forma a dar impressão de que o professor/tutor está presente, mas este deve apenas esclarecer dúvidas que surgirão ao longo do processo de aprendizagem.

## 2. Problemática

A modalidade a distância, por ser algo ainda novo para muitos de nós estudantes, pode levar um tempo para que todos os alunos se adaptem às mudanças decorrentes da transição do ensino presencial para o ensino a distância. No primeiro, a comunicação entre professor e aluno se dá de forma imediata, as aulas são presenciais e o professor explica o conteúdo das aulas e tira as dúvidas da turma à medida que as dúvidas vão aparecendo. No segundo, as aulas são mediadas por apostilas e textos disponibilizados na plataforma por cada professor e cabe ao aluno acessar esse material. A leitura e interpretação do conteúdo de cada aula deve ser feita, em princípio, exclusivamente pelo

aluno. Suas dúvidas deverão ser expostas nos fóruns da plataforma e aguardar até 48 horas para obter uma resposta que pode ser satisfatória ou não, dependendo da interpretação tanto do professor/tutor que lê a pergunta e a responde quanto do aluno que expõe suas dificuldades e aguarda um retorno. Esse processo de interação é muito importante para as partes envolvidas e dela depende o êxito ou fracasso da comunicação.

Segundo SOLÉ (1998, p.22) “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.”

Essa comunicação entre professor/tutor e aluno pode sofrer interferência, uma vez que quem escreve deseja passar uma mensagem que nem sempre é compreendida da maneira como deveria por quem lê.

“ O *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.”  
 (KOCH & ELIAS, 2009, p.36)

Na educação tradicional, o material didático é utilizado pelo professor como apoio enquanto na educação a distância este se apresenta como substituto do professor e, portanto, torna-se indispensável para o aluno que deverá ter uma compreensão crítica do que está sendo estudado.

“Na Educação a Distância, o material didático substitui a aula tradicional. É através dele que o aluno estabelece contato com o conhecimento. É como se ele fosse o substituto do professor. Por isso, a sua produção para a EaD deve levar em conta aspectos de interatividade que, por não poderem se realizar no mesmo modelo da educação presencial, precisam estar presentes no material didático.” (MARIZ, 2010, p.06)

Na EaD a interação entre alunos, professores, tutores e colegas se dá geralmente por meio de comunicação assíncrona, que segundo MARIZ (2010, p.12), “é aquela em que a interação não se dá em tempo real, como por exemplo, através de cartas, e-mails, chats, fax, mensagens no celular, etc.” Outras formas de comunicação também são utilizadas como: blogs, fóruns, sites, teleconferência e outras tecnologias disponíveis, sejam elas em tempo real ou não e as inovações tecnológicas vêm para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem devendo ser utilizadas de maneira adequada com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento das atividades.

“O processo de leitura e compreensão de um texto requer uma série de mecanismos que auxiliam na construção de sentido. Mecanismos que levam em consideração não só os aspectos intrínsecos ao texto, mas os conhecimentos de mundo do leitor. Nesse processo, é de fundamental importância a compreensão do contexto em que aquele texto foi elaborado e está em uso. O leitor processa essas informações automaticamente enquanto participa do processo de construção dos sentidos do texto e, para isso, utiliza uma série de mecanismos. Esse processo, no entanto, implica uma maior ou menor velocidade de compreensão do texto. Um texto com poucos obstáculos permite uma leitura rápida de sentido tão imediato que quase se perde o controle consciente de sua compreensão.” (GONÇALVES & CAVALCANTE, 2010, p.08)

As estratégias de leitura e o desenvolvimento da escrita tornam-se indispensáveis no processo de aprendizagem e no Ensino a Distância elas se transformam em aliadas do aluno, contribuindo para um melhor entendimento do material didático.

“Qual o papel do leitor enquanto construtor de sentido? Espera-se que ele processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, e, para tanto, lance mão de critérios como seleção, antecipação, inferência e verificação para realizar bem o ato da leitura.” (GONÇALVES, 2010, p.09)

Diante da necessidade de analisar e entender como a leitura e a escrita contribuem para o aprendizado da língua espanhola no ensino a distância, este estudo tem como objetivo responder à seguinte indagação:

“Qual a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura para a aprendizagem da língua espanhola?”

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo geral**

- Identificar a importância das estratégias de leitura na aprendizagem da língua espanhola.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Entender como o desenvolvimento de estratégias de leitura contribuem para a aprendizagem;
- Analisar a importância da interpretação de textos no processo de aprendizagem;
- Identificar, a partir das mensagens postadas nos fóruns pelos alunos, como a escrita contribui para o processo de aprendizagem;
- Compreender como a escrita é importante no processo de comunicação

entre alunos e professores/tutores na modalidade EaD;

#### **4. Ambiente e universo da pesquisa**

A pesquisa foi realizada através de todas as postagens da Plataforma Moodle utilizada no curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN na modalidade a distância do polo de Natal.

Segundo Gil (2002, p.145), “quando o universo da investigação é geograficamente concentrado e pouco numeroso, convém que sejam pesquisados todos os elementos”.

O universo dessa pesquisa foi composto por todos os alunos do polo de natal que publicaram postagens nos fóruns da disciplina de Língua Portuguesa na plataforma Moodle.

#### **5. Tipo e natureza do estudo**

O trabalho em epígrafe define-se como sendo uma pesquisa de campo de natureza descritiva. Seu objetivo foi aprofundar o conhecimento da realidade estudada, através da observação, análise e correlação de fatos tentando não manipulá-los a partir de uma análise sobre as dificuldades encontradas pelos alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN na modalidade a distância do polo de Natal.

“Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.” (SEVERINO, 2008, p.123)

A pesquisa foi realizada por meio de observação participante natural, pois a autora faz parte do grupo objeto da investigação.

“A observação ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.”(LAKATOS & MARCONI 2004, p.275)

Sobre a observação natural, LAKATOS E MARCONI (2004, p.275) dizem o seguinte: “ocorre quando o indivíduo observador pertence à mesma comunidade ou grupo investigado.”

## **6. Dados da pesquisa**

A pesquisa foi baseada a partir da obtenção de dados primários e secundários coletados de diversas fontes.

Os dados primários deste estudo foram obtidos a partir de informações da autora sobre sua experiência na modalidade EaD.

Os dados secundários deste estudo foram obtidos por meio de pesquisas bibliográficas, *internet*, postagens dos alunos nos fóruns da plataforma Moodle, material didático do curso e atividades enviadas pela autora para a disciplina de Língua Portuguesa.

## **5. Análise e interpretação dos dados**

Os dados obtidos pela pesquisadora foram analisados de acordo com o conceito de análise de conteúdo proposto por Martins (2002, p. 55);

“Os dados e as informações deverão ser analisados visando à solução do problema de pesquisa proposto e o alcance dos objetivos pretendidos. Nesta fase, o pesquisador irá classificar os dados, dando-lhes ordem ou colocando-os nas diversas categorias, segundo critérios que facilitem a análise e interpretação em face dos objetivos da pesquisa.”

Segundo LAKATOS & MARCONI (2001, p.167-168), “Análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Os dados foram analisados qualitativamente, de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Martins (2002), onde “os dados devem ser analisados de forma a solucionar o problema pesquisado e alcançar os objetivos pretendidos”.

Na modalidade de Ensino a Distância, a quantidade de leitura que se deve fazer é relativamente maior do que em relação ao ensino presencial, uma vez que toda forma de comunicação é realizada através de textos. A leitura e compreensão do material didático é também de responsabilidade do aluno que deve desenvolver mecanismos de leitura que o auxilie, nesse momento, as estratégias de leitura tornam-se presentes em grande parte do processo, pois são elas que darão suporte ao aluno em suas atividades.

Na EaD, a utilização dessas estratégias torna-se necessária, pois a figura do professor que explica o conteúdo não estará a disposição do aluno, este apenas poderá responder algumas dúvidas que serão respondidas em forma de texto. Mais uma vez, o

aluno deverá recorrer às estratégias de leitura para entender a resposta às suas indagações. É um processo contínuo e por isso necessita que o aluno tenha autonomia e que seja capaz de utilizar os mecanismos de compreensão de leitura a seu favor, sendo proativo na construção de sentido.

Para compreender um texto, a partir de sua leitura, o aluno fará inicialmente a seleção das mensagens contidas no texto, para depois fazer as antecipações e levantar hipóteses acerca do que está sendo lido, que poderão ser confirmadas ou não no decorrer da leitura. Nesse momento, serão feitas as inferências, realizando conexões indiretas entre o que se conhece do tema e o texto lido que serão a base para sua compreensão. Logo após, as verificações testarão as hipóteses. Esse processo possibilitará uma boa leitura e compreensão do texto. Se essas estratégias não forem corretamente utilizadas, pode comprometer o sucesso da leitura e a interação não ocorrerá satisfatoriamente.

Podemos entender que a interpretação do que foi lido é de responsabilidade do leitor e o uso dessas estratégias contribuem para que a mensagem do autor seja entendida de forma adequada. Assim, as estratégias de leitura contribuem para a formação de leitores autônomos, que possam aprender através da leitura e sejam capazes de utilizar o conhecimento adquirido anteriormente para a compreensão de textos.

A partir da análise das postagens dos alunos nos fóruns de Língua Portuguesa na Plataforma Moodle, observa-se que, em sua maioria, os alunos podem não estar fazendo uso adequado das estratégias de leitura. A maioria das postagens estão relacionadas a problemas de compreensão do conteúdo das aulas e questões sobre as atividades. Alguns alunos não estão interpretando corretamente as informações e definições de maneira clara. Muitas vezes, as dúvidas poderiam ser esclarecidas apenas com uma leitura do material se o aluno buscar desenvolver as estratégias de leitura.

A comunicação entre professores/tutores e alunos não é imediata nesta modalidade e o processo de escrita assume o papel central na comunicação entre eles. É por meio da escrita que os alunos podem expressar suas dúvidas e dificuldades e os professores/tutores respondem a essas dúvidas. A importância de escrever de maneira que outra pessoa entenda é fundamental num processo de comunicação. Às vezes, o autor não se coloca no lugar do leitor e isso dificulta o entendimento do texto.

Percebe-se pela comunicação realizada pela plataforma Moodle que nem sempre

os autores se colocam no lugar dos leitores e a comunicação fica prejudicada, pois o leitor ao invés de poder responder imediatamente a dúvida do escritor, tem que enviar-lhe outra mensagem pedindo que se expresse melhor. Nesse processo, percebemos que a interação escritor-leitor apresenta diversos aspectos que a comprometem, entre os quais, a dificuldade de colocar-se no lugar do leitor para que o mesmo compreenda o seu texto nos processos de comunicação assíncrona.

### **Considerações Finais**

A partir da análise das postagens dos alunos e das atividades enviadas pela autora, percebe-se que alguns de nós ainda não fazemos uso adequado da leitura e escrita, o que pode estar dificultando o processo de aprendizagem. No entanto, a interação constante entre escritor-leitor, que é uma característica fundamental do ensino a distância, promove o exercício dos processos de leitura e escrita e suscita a busca por estratégias para desenvolvê-los. Entende-se que é pertinente abordar com mais profundidade como o desenvolvimento de estratégias de leitura, apresentadas pelos autores citados e parte dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para melhorar a leitura e compreensão de textos e minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos do curso de licenciatura em língua espanhola a distância do IFRN/UAB. Uma vez que não foi possível realizar uma investigação envolvendo todos os alunos do curso, esse tema poderá ser investigado com mais profundidade em pesquisas posteriores.

### **REFERÊNCIAS**

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- GONÇALVES, Rousiene Silva. **Língua Portuguesa I:** texto e sentido. Aula 02. Natal, 2010.
- GONÇALVES, Rousiene Silva; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Língua Portuguesa I:** estratégias utilizadas para a compreensão e interpretação de textos. Aula 03. Natal, 2010.
- KOCH, Ingodore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006
- \_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de leitura e produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARIZ, Liane Trindade. **Educação a distância:** bases conceituais e evolução histórica. Aula 02. Natal, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Professores e alunos de educação a distância.** Aula 04. Natal, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Material didático na educação a distância:** natureza, tipologia e elemento. Aula 05. Natal, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Mídias e ferramentas na educação a distância.** Aula 06. Natal, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A tutoria na aprendizagem a distância:** interatividade e afetividade. Aula 08. Natal, 2010.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

**➤ Las “cazas del tesoro”y “Web quests”: El uso de internet y sus posibilidades para la enseñanza / aprendizaje de español.**

Autor: Marta Regina de Oliveira – UERN

**LAS “CAZAS DEL TESORO” Y “WEB QUESTS”: EL USO DE INTERNET Y SUS POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL**

Wendel Lira de Araújo/IFRN<sup>4</sup>  
Diego Breno da Silva/IFRN<sup>5</sup>

**RESUMEN**

En el presente artículo serán abordadas dos posibilidades de trabajar el uso de Internet en el aula de Español como Lengua Extranjera (E/LE) por medio de una accesibilidad práctica y rápida basada en búsquedas, son ellas: las “Cazas del Tesoro” y las “Web quests”. Estos materiales didácticos son presentados como alternativas para el profesor motivar a los alumnos a buscar informaciones específicas de un determinado tema, siguiendo algunos pasos para la resolución de una tarea final. En este trabajo están incluidos algunos apartados que explican qué

---

<sup>4</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, Campus Central – Natal.  
[w.end.el@bol.com.br](mailto:w.end.el@bol.com.br).

<sup>5</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, Campus Central – Natal.  
[diegobrenodasilva@yahoo.com.ar](mailto:diegobrenodasilva@yahoo.com.ar)

son estas herramientas, cómo elaborarlas, cómo están estructuradas y algunos puntos que deben ser considerados para su aplicación en el aula de E/LE.

**Palabras clave:** Aula. Búsqueda. Internet. Materiales didácticos.

## **AS “CAZAS DEL TESORO” E “WEBQUESTS”: O USO DE INTERNET E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

### RESUMO

No presente artigo serão abordadas duas possibilidades de se trabalhar o uso de Internet na aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) por meio de uma acessibilidade prática e rápida baseada em pesquisas, são elas: as “Cazas del Tesoro” e as “*Web quests*”. Estes materiais didáticos são apresentados como alternativas para o professor motivar aos alunos a buscarem informações específicas de um determinado tema, seguindo alguns passos para a resolução de uma tarefa final. Neste Trabalho estão incluídos alguns apartados que explicam o que são estas ferramentas, como elaborá-las, como estão estruturadas y algunos pontos que devem ser considerados para sua aplicação na aula de E/LE.

**Palavras chave:** Aula. Pesquisa. Internet. Materiais didácticos.

## **1 INTRODUCCIÓN**

Como manera de poner el alumno en contacto con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las Cazas del Tesoro y las *Web quests*<sup>6</sup> surgen como posibles metodologías didácticas para el profesor, permitiendo que el alumno empiece a desarrollar su capacidad de obtener informaciones actuales y confiables de la Internet de manera práctica y dinámica, confiándole parte de la responsabilidad de su aprendizaje, de acuerdo con lo propuesto por el constructivismo.

---

<sup>6</sup> La idea inicial fue formulada por Bernie Dodge de la San Diego State University a mediados de los 90 y desarrollada también por Tom March.

Este trabajo, aun con pocas fuentes consultadas, parte de la definición de estos dos tipos de materiales didácticos hasta llegar a su aplicación en el aula de E/LE (considerando algunos factores), aclarando al profesor esta posibilidad de poner en práctica la propuesta del método de enfoque por tareas en sus clases por medio de estas herramientas de búsqueda.

## **2 ¿QUÉ SON LAS CAZAS DEL TESORO Y *WEB QUESTS*?**

Las Cazas del Tesoro son materiales con una serie de preguntas sobre un determinado tema, cuyas respuestas son encontradas de manera ágil a través de páginas *web* sugeridas en los enlaces de la actividad. Con eso, ellas vienen a incorporar las tecnologías de información en el aula, con el intuito de que el alumnado desarrolle la habilidad para realizar búsquedas en Internet, practicando la lectura dinámica para encontrar informaciones específicas, y así, aprovechando de una gama de conocimientos actuales ofrecidos en las páginas *web*.

En esta misma dirección, siguen las *Web quests* que proponen una serie de procedimientos estructurados para que el estudiante realice una tarea final, resuelve un “problema”. También estimula a la búsqueda por informaciones, pero exige del discente unas pocas más que simples respuestas de preguntas directas (como en las Cazas del Tesoro). En resumen, estos trabajos consisten en:

“[...] optimizar el aprovechamiento de Internet como fuente de información útil para el aprendizaje y reforzar la motivación de los alumnos. Es decir, llegar al empleo correcto del potencial educativo e informativo de Internet (cuya utilización está en función de los objetivos que se pretendan conseguir), a la vez que se va adelante con el desarrollo del currículo.” (MERCEDES, 2009).

Después de esta explicación, en el apartado siguiente serán observadas algunas recomendaciones de cómo elaborar estas herramientas de búsqueda y cómo están estructuradas.

## **3 LA ELABORACIÓN DE LAS CAZAS DEL TESORO Y *WEB QUESTS***

Para la elaboración tanto de las Cazas del Tesoro como de las *Web quests*, de inicio, el profesor debe elegir el tema sobre el cual se pretende trabajar. Un factor importante es que el tema sea nuevo y atractivo a los alumnos para que sirva de motivación a los que van a dedicarse a la búsqueda y resolución de la tarea propuesta.

"En clase de lengua extrajera, las Cazas del Tesoro son un instrumento muy adecuado para trabajar temas tales como cultura, costumbres, visitas virtuales a museos y monumentos, viajes virtuales, actualidad, etc." (GÓMEZ; APARICIO, 2008).

Las temáticas supra citadas pueden resultar en un gran éxito considerándose el factor de que algunos estudiantes de E/LE, en principio, aún no tuvieron la oportunidad de viajar y conocer algún país hispano, y estas búsquedas orientadas (en sitios confiables) pueden estimular la creatividad de estos alumnos en el desarrollo de fiestas, con comidas y músicas típicas de los hispanos.

Con el tema ya determinado, el profesor buscará los enlaces en las páginas *web*, localizando informaciones que deberán servir de orientación al alumno para la realización de la tarea final/gran pregunta<sup>7</sup> que es el "problema" a ser solucionado por los estudiantes a partir del tema. Terminadas estas etapas, el docente pasa a redactar la introducción y por último, la evaluación del material didáctico.

### 3.1 LAS ESTRUCTURAS DE LAS CAZAS DEL TESORO

Según Elena Gómez y Pilar Aparicio, una Caza del Tesoro puede constar de las siguientes partes:

- a) Introducción: en la que se explica a los alumnos el trabajo que van a realizar;
- b) Preguntas: de mayor o menor grado de dificultad, se acuerda con la edad, nivel de conocimientos, tiempo disponible, etc., de los alumnos a quien se dirige el trabajo;
- c) Enlaces: a las páginas *web* donde se encuentra la respuesta a las preguntas;

---

<sup>7</sup> La tarea final se refiere a las Cazas del Tesoro, y la gran pregunta (*the big question*) a las *Web questions*.

- d) La tarea final: lo que deberán realizar tras obtener la información y elaborar la respuesta a las preguntas;
- e) Evaluación: información sobre cómo será evaluado el trabajo realizado por los alumnos.

### 3.2 LAS ESTRUCTURAS DE LAS *WEB QUESTS*

Todo el material del género *Web quest* está formado por determinadas partes, algunas ya citadas en el apartado anterior. Teniendo en cuenta la estructura a ser seguida, serán presentados los puntos en su secuencia y sus respectivas finalidades, que de acuerdo con Pilar Mercedes, están sugeridos de esta manera:

- a) Introducción: orienta al alumno sobre los contenidos, le prepara para el tema y su planteamiento, así como, debe capturar la atención de él;
- b) Tarea: describe con la mayor precisión posible qué deberán haber realizado los alumnos al finalizar el ejercicio;
- c) Proceso: indica de forma ordenada, clara y completa los pasos concretos que serán seguidos por los alumnos para realizar la tarea;
- d) Recursos: consiste en una lista de sitios *web* (y otros recursos) previamente seleccionados por el profesor referente al tema propuesto que ayudarán al alumno a realizar la tarea;
- e) Evaluación: indica cómo y con qué criterios el alumno va a ser evaluado;
- f) Conclusión: resume la experiencia y anima a la reflexión sobre lo aprendido.

## 4 LA PRESENTACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE BÚSQUEDA A LOS ALUMNOS

En la etapa de elaboración, el docente puede guardar el archivo en formato de documento *Word* o como página *web*<sup>8</sup>. Partiendo del propósito de las Cazas del Tesoro y las *Web quests*, y sabiendo que éstas representan una aplicación didáctica de las TIC, es conveniente presentarlas en formato digital a los estudiantes.

---

<sup>8</sup> El sitio [www.aula21.net/cazas/ayuda.htm](http://www.aula21.net/cazas/ayuda.htm) ofrece un generador de las Cazas del Tesoro.

Considerando el factor abordado anteriormente, el profesor puede disponer el documento en un CD o por correo electrónico. Conforme sugiere Elena Gómez y Pilar Aparicio, si el profesor no dispone de una página *web*, él puede alojar su material didáctico en la red, utilizando el siguiente servidor, totalmente gratuito: <http://wizard.4teachers.org/>.

Una vez presentada la herramienta de búsqueda al alumnado, éste necesitará de conocimientos previos para utilizar la computadora y sus posibilidades de navegación por la red, utilizando los comandos adecuadamente y descargando archivos que le interesa. Caso sea necesario, el profesor puede organizar equipos formados por personas hábiles en el uso del ordenador e Internet para auxiliar a los estudiantes en sus posibles dudas.

## **5 PUNTOS QUE DEBEN SER CONSIDERADOS EN LA APLICACIÓN DE LAS CAZAS DEL TESORO Y *WEB QUESTS***

Observados los apartados anteriores, tanto las Cazas del tesoro como las *Web quests* pueden ser de un nivel mayor o menor de complejidad. De esta manera, estos materiales didácticos pueden ser adaptados a los diferentes niveles de conocimiento, edades, recursos e intereses de los estudiantes.

En estas herramientas de búsqueda, una vez aplicadas en las clases de E/LE, pueden ser observadas algunas características que recuerdan al modelo de enfoque por tareas. La siguiente citación trata de este punto:

“En realidad, no se trata más que de una aplicación diferente de tal enfoque; una aplicación en la que pasamos del aula presencial, como espacio natural, al aula multimedia, o al aula presencial dotada de ordenadores, que se sirve fundamentalmente de recursos web preseleccionados y en la que “la práctica informática” adquiere relieve.” (MERCEDES, 2009).

En resumen, las metas que deben ser alcanzadas con estos dos tipos de materiales están más allá de que una simple búsqueda en Internet, significan, de manera más intensa, la posible independencia del alumno en la conquista de sus objetivos y la adquisición de conocimientos que tienen sentido para él, haciendo con que se torne pieza clave para sus futuras descubiertas.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

Considerando el hecho de que el presente artículo tiene como base sólo referencias de otras publicaciones, y que parte de una perspectiva positiva en lo que se refiere a posibles éxitos en la aplicación de tales herramientas de búsqueda en las clases de E/LE, el intuito de este trabajo está lejos de traer datos empíricos de la real aplicación y aceptación de los referidos materiales didácticos por parte de los profesores y alumnos.

Teniendo en cuenta el laborioso tiempo que demanda la elaboración de estos materiales, la realización de las tareas por los alumnos y la evaluación de todo el proceso, sin pensar en la escasa oportunidad de profesores y alumnos de experimentar actividades de este género, sin duda, hay muchos que opinan ser inviable tal método por tareas.

Delante de lo expuesto, este artículo presenta las Cazas del Tesoro y las *Web quests*, no con el objetivo de exigir sus aplicaciones y uso, sino mostrar las ventajas en relacionar al uso de Internet y el ordenador con el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de E/LE, así como, las futuras conquistas que pueden obtener a los alumnos y a los profesores siguiendo los pasos del constructivismo.

## REFERENCIAS

GÓMEZ, E. E. H.; APARICIO, P. I. **Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de ELE: Las Cazas del Tesoro.** In: \_\_\_\_\_. **Recursos para profesores y alumnos de español: de la pizarra al mundo digital.** Brasília, DF: Embajada de España en Brasilia. Consejería de Educación, 2008.

MERCEDES, M. P. H. **Materiales Web Quest - Guía de elaboración.** Disponible en: <<http://www.marcoele.com/materiales/wq/guia/index.html>>. Acceso en: 23 jul. 2009.

**Materiales Web Quest.** Disponible en: <<http://www.marcoele.com/materiales/wq/fichavvaloracion/index.php>>. Acceso en: 23 jul. 2009.

**Plantilla Web Quest.** Disponible en :

<<http://www.marcoele.com/downloads/plantillawqmarcoele.htm>

## ➤ **O ensino de espanhol no Brasil: Uma retrospectiva histórica**

Autor: Gustavo de Castro Praxedes; Márcia Jeanne Spínola Pereira; Francisco Fábio Lima da Costa – IFRN

### **O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

**Gustavo de Castro Praxedes**

Aluno do curso de licenciatura em espanhol (IFRN).

[gustavopraxedes@hotmail.com.com](mailto:gustavopraxedes@hotmail.com.com)

**Márcia Jeanne Spínola Pereira**

Aluna do curso de Licenciatura em Espanhol (IFRN). [marciajeanne@hotmail.com](mailto:marciajeanne@hotmail.com)

**Francisco Fábio Lima da Costa**

Aluno do curso de Licenciatura em Espanhol (IFRN).

[Fabiolima\\_2004@hotmail.com](mailto:Fabiolima_2004@hotmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a trajetória do ensino da língua espanhola no Brasil desde a lei nº 4244/42 (Lei Orgânica da Educação Nacional) que regulamentava o ensino do espanhol nos cursos clássico e científico, até chegar à lei 11.161/05, que estabelece as normas de implantação do idioma espanhol nas escolas de ensino médio. Baseado nas hipóteses teóricas de Lima (2007), Silva (1997), Leffa (S/D), Barros (2002) e Praxedes (2008) buscou-se resgatar a história do ensino do espanhol no Brasil através dos projetos que tramitaram no Congresso Nacional Brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol, Ensino, História, Leis.

### **LA ENSEÑAZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL: UNA RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

### **RESUMEN**

El artículo presenta la trayectoria de la enseñanza de la lengua española en Brasil desde de la ley nº 4244/42 (Ley Orgánica de la Educación Nacional) que reglamentaba la enseñanza del español en los cursos clásico y científico, hasta la ley 11.161/05, que establece las normas de implantación del idioma español en las escuelas de enseñanza secundaria. Basado en las hipótesis teóricas de Lima (2007), Silva (1997), Leffa (S/D), Barros (2002) y Praxedes (2008) se buscó rescatar la historia de la enseñanza del español en Brasil a través de los proyectos que tramitaron en el Parlamento Brasileño.

**PALABRAS-CLAVE:** Español, Enseñanza, Historia, Leyes.

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem um longo trajeto percorrido. Desde os primórdios da colonização, os Jesuítas já se preocupavam não só em propagar a fé cristã no idioma do povo conquistado, mas em divulgar o seu próprio idioma. PILLETTI apud LIMA (2007, p. 10) diz que:

Durante o Brasil colônia, o trabalho dos padres Jesuítas foi eficiente, pois se dedicaram às duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo que era sua maior preocupação. Havia escolas de ler, escrever e contar, e colégios. Esses padres ensinavam as primeiras letras e a gramática latina.

No período Colonial, quando a educação era gestionada pelos Jesuítas, o idioma oficial falado no Brasil era o tupinambá, ou seja, a língua geral falada pelos povos que aqui habitavam. Com a chegada do Marquês de Pombal, o Tupi deixa de ser o idioma falado para dar lugar ao português. Sobre esta mudança nos informa SILVA (1997, s/d) que:

Em 1758, a língua portuguesa se torna idioma oficial do Brasil, através de um decreto do Marquês de Pombal, que também proibiu o uso da língua geral. Sendo que no ano seguinte, 1759, expulsou do Brasil os jesuítas que haviam catequizado os índios em tupinambá, língua que foi proibida.

Ainda sobre este tema SILVA (1997, s/d) relata:

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante 210 anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, 1º Ministro de Portugal de 1750 à 1777. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

Com a vinda da família Imperial Portuguesa para o Brasil em 1808, além da abertura dos portos para as nações amigas, Dom João VI criou a Biblioteca Nacional e trouxe as missões artísticas para retratar o cotidiano da vida brasileira e deu os primeiros passos para implantação do sistema educacional brasileiro. Nesta época, deu-se ênfase ao ensino do Grego e do Latim e posteriormente as línguas modernas, no caso, o francês, inglês, alemão e italiano. Foi “Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo secundário começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas”. (LEFFA. S/D, p. 3).

Com o advento da República, apenas o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos, permanecendo este fato até a década de 1930 quando houve mudanças substanciais de conteúdo e metodologia no ensino de línguas.

No ano de 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e no ano seguinte a reforma Francisco Campos propunha “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhado” (CHAGAS apud LEFFA S/D, p. 5).

Leffa (s/d, p.5) acrescenta que:

No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga do latim.

Mas, foi só com a reforma Capanema, em 1942, que o ensino de línguas modernas ganhou prestígio, entre elas o espanhol. Com esta reforma a educação no Brasil ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação, que gestionava todas as decisões a serem tomadas, desde as línguas a serem ensinadas, aos programas estabelecidos pelo professor em sala de aula. Ela deu maior

importância ao ensino das línguas estrangeiras, onde todos os alunos, do ginásio aos cursos clássico e científico, estudavam latim, francês, inglês e o espanhol.

Embora o Brasil tenha passado 60 anos (1540-1620) sob o domínio espanhol, o ensino de língua espanhola só foi implantado em 1942, quando de fato foi promulgado a Lei Nº 4244/42, denominada Lei Orgânica da Educação Nacional, que estabelecia o ensino de espanhol nos cursos de ensino secundário.

## **Uma breve retrospectiva**

Com a criação do Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL e a Área de Livre de Comércio das Américas - ALCA, associadas aos investimentos espanhóis no Brasil, na década de 90 do século XX, cresceu o interesse dos brasileiros em aprender o idioma dos povos circunvizinhos. Em todos os cantos do país, cursos de idiomas foram abertos e professores particulares requisitados para darem aulas para aqueles que queriam aprender este “novo” idioma.

O ensino da língua espanhola no Brasil, como foi dito anteriormente, data de 1942, quando foi promulgada a Lei Orgânica da Educação Nacional.

Esta Lei (Nº 4244/42), que tratava dos cursos clássico e científico, em seu 2º Capítulo, estabelecia na área de línguas, que além do português, poderia se ensinar o latim, grego, francês, inglês ou espanhol.

A disciplina de língua espanhola para o ensino clássico seria ministrada nas duas primeiras séries, enquanto no científico apenas na primeira. Todavia, no ano de 1958, através do Decreto Lei Nº 4606/58, enviada ao Parlamento brasileiro pelo Presidente Juscelino Kubitschek e pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, obrigava o ensino do espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês.

Barros (apud PRAXEDES, 2008, p. 26) diz que o substitutivo da Lei Nº 4006/58 estabelecia:

La equiparación de la enseñanza del idioma español al inglés, en diversas series y cursos secundarios [...] se impone como colorario de los nuevos rumbos dados por el Gobierno, es que se trata del idioma hablado por la mayoría de los pueblos americanos.

Nesta época, o Brasil vivia um momento histórico especial, existia uma forte preocupação com o regional, falava-se na integração das Américas, vivia-se a onda do Panamericanismo, mas com as ditaduras impostas no continente Americano, a onda do Panamericanismo passou, vindo a ressurgir com a criação da ALCA e do MERCOSUL.

Quase 40 anos depois, com a assinatura do Tratado de Assunção firmado pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991, era criado o Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL e com ele, mais uma vez, o ideal de integração dos povos latino-americanos.

Por resolución de los gobiernos de las naciones del Mercado Común del Sur, se estableció como lengua oficial el español y el portugués. En el tratado está acordado que los idiomas oficiales del Mercado Común del Sur, serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo serán en idioma del país sede de cada reunión. (PRAXEDES, 2008, p. 27)

Porém, somente no ano 2000, depois de reconhecido à personalidade Jurídica de Direito Internacional do bloco, através do Protocolo de Ouro Preto, assinada em 1994, foi que os países se reuniram para incluir o espanhol e o português no currículo escolar de seus países.

Sobre este tema Moreno (2000) menciona que “Sin embargo, en los países hispanohablantes se dictará el portugués como segunda lengua en tanto que en Brasil se adoptará la enseñanza obligatoria del español”.

A corrida dos brasileiros na busca por escolas de línguas desta data em diante foi tão grande que os resultados foram refletidos nos processos de seleção para o vestibular.

No livro *Cifras y Datos*, publicado pela Embaixada da Espanha no Brasil (1998, p.16) descrevem que:

[...] la creciente presencia del español en el vestibular ha contribuido en gran medida al aumento de estudiantes de español en los centros de segundo grado y en las academias que preparan específicamente para esta prueba; no ha ocurrido, como parecía más lógico pensar, que fuera el aumento en el segundo grado, lo que se manifestara posteriormente en el vestibular. Esta circunstancia nos indica que el español todavía le queda un amplio camino por recorrer en todos los niveles de la enseñanza reglada y, más específicamente, en la universitaria.

A trajetória do ensino de espanhol no Brasil é longa, mas a cada dia que passa se estabelece em todos os níveis de ensino do país.

## **Trajetória do ensino do Espanhol do Brasil: um passeio pelas Leis e Projetos que tramitaram no Congresso Nacional**

As tentativas de implantação do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras é mais antiga do que pensamos. Muitos foram os projetos que tramitaram no Congresso Nacional com o intuito de implantar o castelhano em nossas escolas. Mas, os obstáculos não foram poucos, entre eles a falta de profissionais qualificados para exercer a profissão.

Em 1942 o Decreto Lei Nº 4244/42 estabelecia o ensino do espanhol nas escolas brasileiras. Esta lei, chamada de Lei Orgânica da Educação Nacional, estabelecia que além do português, poderiam ser ensinados Latim, Grego, Francês, Inglês e o Espanhol, no curso clássico e científico.

Entretanto, no ano de 1958, o então Presidente da Republica, Juscelino Kubstischek, assessorado pelo seu Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, enviou ao Parlamento Brasileiro a Nº 4606/58 que estabelecia o ensino da língua espanhola nas mesmas bases da inglesa, ou seja, nas duas primeiras séries do ensino secundário. Este projeto alterava o anterior que dispunha sobre a educação nacional.

Aos 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e com ela a descentralização do ensino e a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Coube aos Conselhos Estaduais de Educação, tomar decisão sobre o ensino de línguas em cada estado. Neste período o ensino do latim foi praticamente retirado do currículo; o francês, quando não retirado teve sua carga horária diminuída e o inglês permaneceu sem mudanças. Se observarmos, concluiremos que o ensino da língua espanhola, na verdade, deixou de ser oferecido.

Quase dez anos depois, em 1971, a educação brasileira passa por novas mudanças, era promulgada a Lei 5692/71, ou seja, a nova LDB. Com ela observa-se

uma redução nas horas de ensino de língua estrangeira, agravando-se depois com um parecer do Conselho Federal de Educação que estabelecia que:

A língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições do estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, s/d, p. 10).

Embora com mudanças substanciais no sistema educacional brasileiro, mais uma vez a LDB de 1971, não menciona o ensino do espanhol nas escolas do país.

Porém, no ano de 1977, o Deputado Daniel Silva enviou ao Congresso Nacional o Projeto Lei Nº 4589/77 que estabelecia nos currículos plenos do ensino secundário, o ensino do espanhol. O dito projeto não chegou a ser posto em prática, pois foi arquivado no final da legislatura. Mas, quatro anos depois, a discussão voltou à cena. O Deputado Ailton Soares enviou o Projeto de Lei Nº 6547/82 ao Congresso, pedindo que fosse incluído o ensino do idioma espanhol nos currículos de 1º e 2º graus. O mesmo ocorreu com os Projetos de Lei Nº 867/83 do Deputado Israel Dias Novais, o PL Nº 396/83 do Deputado Antonio Pontes e PL Nº 447/83 do Deputado Francisco Dias que estabeleciam a implantação do espanhol do ensino médio. No final de sua legislatura esses projetos foram arquivados.

Em 1987 o Senador Fernando Henrique Cardoso enviou ao Senado brasileiro o Projeto de Lei Nº 35/87, o qual estabelecia a inclusão do ensino de língua espanhola no currículo dos estabelecimentos de ensino primário. Este projeto foi arquivado e posteriormente reapresentado como o Nº 48/91 que justificava a importância da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, para o fortalecimento da integração latino americana. O mesmo realizou o Deputado Tadeu França, quando em abril de 1989 enviou à Câmara o Projeto de Lei Nº 2195/89, que estabelecia a pluralidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de primário e ensino médio, dentre os idiomas estava o espanhol.

Foram enviados também ao Congresso Nacional os Projetos Nº 2277/91, do Deputado Carlos Cardinal; O PL Nº 88/92, do Senador Pedro Simon, além dos PL Nº 2150/89, do Deputado Osvaldo Sobrinho; PL Nº 5191/90, do Deputado Osmar

Sabino; PL Nº 220/01, do Senador Marcio Lacerda; PL Nº 408/91, do Deputado Nelson Wedekin; PL Nº 3998/93, do Deputado Jones Santos; PL Nº 4004/93, da Executiva Federal; PL 9º 425/95, do Deputado Franco Montoro; PL Nº 594/95, da Deputada Rita Camata e o PL Nº 1105/95 do Deputado Agnelo Queiroz, todos obrigavam o ensino da língua espanhola no ensino primário ou secundário no Brasil. Mesmo assim, foram arquivados no final da legislatura.

Em dezembro de 1996 o então Presidente da Republica Fernando Henrique Cardoso, promulgou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, na qual em seu Artigo 26, § 5º dispõe que:

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

No que se refere ao ensino de língua no ensino médio, em seu artigo 36, parágrafo 3º, a LDB estabelece que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades do centro.

As tentativas para implantação do espanhol no currículo das escolas brasileiras não pararam. Em 2003 o Senador Romero Jucá enviou ao Senado o Projeto de Lei Nº 4/03 que depois foi retirado e substituído pelo PL Nº 3987/00 do Deputado Átila Lira que cinco anos depois se transformou na Lei Nº 11.161/05, que estabelece o ensino da língua espanhola nas escolas de todo o país. Esta Lei, sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, estabelece:

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

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

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

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

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

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluem desde aulas convencionais no

horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

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

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

Como vemos, o ensino da língua espanhol será implantado gradativamente no ensino médio e sua oferta deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos da rede pública. No tocante as escolas privadas, o ensino de espanhol poderá ser oferecido tanto no horário de aula, quanto em Centro de Línguas modernas.

Analizando o percurso histórico do ensino do espanhol no Brasil, podemos afirmar que:

*"la enseñanza de español avanza y se afianza considerablemente en todos los ámbitos de la realidad educativa brasileña y que es perceptible el interés de los poderes públicos por canalizar la demanda del estudio del español que existe en amplios sectores de la sociedad". (DATOS y CIFRAS, 1998, p.10)*

## Considerações finais

Se analisarmos a trajetória do ensino de espanhol no Brasil de 1942 aos nossos dias, perceberemos que muitas tentativas foram feitas para implantação deste idioma. No entanto, será necessário que, em um curto espaço de tempo, se criem em todo o país, cursos de aperfeiçoamento, tendo em vista que no Brasil atualmente existe um número considerável de professores da rede pública e particular de ensino que estão no exercício do magistério sem nenhuma qualificação. Faz-se necessário, também, a criação de cursos de graduação e pós-graduação em regime de urgência, especialmente no que tange à rede pública de ensino, pois em 2010, será o momento que o próprio governo iniciará a

distribuição de livros nas escolas públicas e quando de fato será obrigatório o ensino da língua espanhola em todas as escolas do Brasil. Com isso, a procura pelo profissional de espanhol será maior que a oferta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTA de la tercera reunión de cooperación educativa y cultural. España-Brasil para los años 2003-2006.

AGÊNCIA CÂMARA. 2004. **Língua espanhola pode virar obrigatória no currículo das escolas.** 2003. Disponible en: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/seg/vestibular/artigo.html>>. Acceso en: 20. mai. 2004.

BARROS, Helena Heller Domingues de. 2001. **Língua Espanhola.** Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília.

LIMA, Luciene Mendonças. 2001. In: **XI anuario brasileño de estudios hispánicos: Análisis de actividad propuestas en siete manuales brasileños de**

**E/LE según los tipos de programas: formales, funcionales y procesuales.** MEC-España, Consejería de Educación en Brasil. Ed. Thesaurus.

CAMPELLO, Rachel. Nova profissão. **Na falta de professores qualificados, amadores tomam conta das aulas de espanhol.** Revista Veja. Ed.Nº 1623, 10 nov. 1999. Disponível en: <[www.veja.com.br](http://www.veja.com.br)>. Acceso en: 23. mai. 2004.

CLEMENTE, Fátima Mansilla. Revista de Prensa. **Nuevos rumbos del español en la tierra del cacao.** Disponible en: <[http://www.cuadernoscervantes.com/em\\_27\\_brasil.html](http://www.cuadernoscervantes.com/em_27_brasil.html)> Acceso en: 05 mai. 2004.

EMBAJADA DE ESPAÑA. 1998. **Datos y Cifras: Informa sobre la enseñanza del español en Brasil.** Consejería de Educación y Ciencia. Brasilia.

GARCÍA-GUILLÉN, Mario. 1991. **Enseñar el Español.** Anais do IV Congresso de Professores de Espanhol. Ed. Litero-técnica. Curitiba.

GODOY, Elena. 2001. **La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas.** In: XI anuario brasileño de estudios hispánicos. MEC-España, Consejería de Educación en Brasil. Ed. Thesaurus.

LASECA, Álvaro Martinez-Cacheiro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño.** Brasilia. Thesaurus. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación. 2008.

MINISTÉRIO de Asuntos Exteriores. DAI-Divisão de Atos Internacionais. Convênio de Cooperação Educativa entre a Republica Federativa do Brasil e a Republica Artgentina. (S/D).

PRAXEDES, Gustavo de Castro. **Enseñanza del español en Brasil: hechos históricos.** IN: Parlare. Revista da Pós-graduação da UVA, v.1, n.1, jan/dez 2008. ISSN 1983-9383.

➤ **A feira de ciencias como experiencia da aprendizagem da lingua española dos alunos do ensino medio.**

Autor: Laysi Araújo da Silva; Giury Geison Modesto da Silva; Maykon Dennys Barros Pereira – IFRN

## **GT-3 – Sala 4 (S4) – sección 2**

➤ **La enseñanza de literatura hispánica en la enseñanza secundaria: La formación de alumnos lectores críticos.**

Autor: Cristiane Moneiro Dantas; Pâmela Martins – IFRN

## **LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPÁNICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: LA FORMACIÓN DE ALUMNOS-LECTORES CRÍTICOS**

**Cristiane Monteiro Dantas (IFRN)**

[annymdantas@hotmail.com](mailto:annymdantas@hotmail.com)

**Pâmela Martins (IFRN)**

[pamelam36@yahoo.com.br](mailto:pamelam36@yahoo.com.br)

**(Orientador): José Rodrigues de Mesquita Neto**

### **RESUMEN**

El presente artículo tiene como intención exponer, en lo que se refiere a la enseñanza de lengua española, la importancia de la clase de literatura hispánica en la enseñanza secundaria, una vez que despierta la formación de lectores-alumnos críticos en una sociedad. En ese sentido, proponemos la utilización de textos literarios, objetivando la construcción del alumno-lector al mismo tiempo del individuo crítico socialmente. Para eso, se hace necesario comprender lo que es literatura, cuál es su función en la sociedad y como ella actúa en el proceso de formación de alumnos lectores. La propuesta de esa investigación surgió de la observación en clases de literatura hispánica buscando saber cómo esta literatura está siendo enseñada en la Enseñanza Secundaria – de cómo ella es comprendido e interpretada por los alumnos, y de la importancia de enseñarla en esa modalidad de enseñanza. Para ello, buscamos bases teóricas capaces de nortear nuestra práctica en cuanto docente, así como de la observación en aula de clase. En ese sentido, es imprescindible que el profesor busque trabajar dentro del contexto social del alumno, propiciando, de esa manera, la inserción de textos con los cuales el alumno pueda identificarse. Así, la literatura como texto “plurisignificativo” que lo es, promueve diversas interpretaciones, así como varias funciones dentro de las cuales desarrollar el sentido crítico en el alumno, lo cual se torna protagonista de su propio aprendizaje.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza. Literatura hispánica. Lector-alumno crítico.

### **INTRODUCCIÓN**

Toda la manifestación artística hecha con la palabra recibe el nombre de literatura. Esta palabra designa textos que buscan expresar el bello y el lado humano a través de las palabras. Aunque se tenga amplios significados, debe diferenciarse su empleo genérico de su sentido artístico, creativo.

Para la realización de este trabajo, primero hicimos lecturas sobre el concepto de literatura y sobre la literatura Española e Hispanoamericana, como también de su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera

en el nivel secundario. Además de eso, observamos también como ocurre el uso de los textos en las clases de E/LE.

Delante de lo expuesto, trataremos de mostrar a través de este trabajo lo que desencadenó nuestras indagaciones en lo que concierne a la enseñanza de literatura hispánica en la enseñanza secundaria, una vez que hay un “vacío”, en la gran mayoría de las escuelas, principalmente las públicas, cuanto a la práctica pedagógica del profesor, es decir, las clases de lengua española son norteadas por libros didácticos en lo cual privilegia la enseñanza de la gramática, poco abordando la literatura. Así, pasamos a reflexionar sobre las clases de E/LE, específicamente de literatura hispánica, buscando saber cómo esta literatura está siendo enseñada en la Enseñanza Secundaria – de cómo ella es entendida e interpretada por los alumnos, y de la importancia de enseñarla en esa modalidad de enseñanza.

Nuestro trabajo está dividido en tres partes; la primera trata del concepto de literatura, su función en la sociedad y su papel en la formación del lector crítico. La segunda aborda la enseñanza de la literatura hispánica en la enseñanza secundaria y el despertar del lector-alumno crítico. Por fin, la tercera parte hace algunas reflexiones acerca de la enseñanza de literatura hispánica

## **1 ¿QUÉ ES LITERATURA?**

La literatura trata de textos que poseen una preocupación estética, que provoca placer y conocimiento por su contenido, forma e organización. Por ser una expresión del hombre, es un buen medio de comunicación, porque explora todas las partes del lenguaje.

Así, puede considerarse a la literatura no tanto como una cualidad o un conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, sino como las diferentes formas en que las personas se relacionan con lo escrito. De esta forma, la literatura es denominada por Giménez, reconociendo las dificultades de su término, como:

“No es fácil separar, de todo lo que en una u otra forma se ha denominado “literatura.”, un conjunto fijo de características intrínsecas. No hay absolutamente nada que constituya la esencia misma de la literatura. Literatura es cualquier texto que, por una razón u otra, alguien tiene en mucho. Éste término se refiere al papel que desempeña un texto en un contexto social, a lo que lo relaciona con su entorno y a lo que lo diferencia de él, a su comportamiento, a los fines a los que se puede destinar y a las actividades humanas que lo rodean (GIMÉNEZ, 2000)”.

A partir de esta concepción, entendemos que la literatura no es solo aquella visualizada en los cánones o los grandes autores literarios, sino que es cualquier tipología y género. De este modo, el profesor debe utilizarse de varios otros textos cuyo contexto esté relacionado con la situación social del alumno. Delante de este panorama, de acuerdo con (MUNIZ y CAVALCANTE, 2009), tenemos que “la literatura sirve, pues, de estímulo al desarrollo del alumno como ser humano y como ciudadano, al darle nuevas dimensiones y al posibilitarle una percepción holística del mundo”. Sabemos que la literatura es un importante medio de difusión del conocimiento y propagación de la cultura, visto que enriquece el aprendizaje y promueve el desarrollo del individuo alumno.

### **1.1 La función de la literatura en la sociedad**

La trayectoria de la historia muestra que la utilización de la literatura no es de hoy. En la Grecia antigua, Aristóteles, filósofo de destaque, mostró que la literatura también tiene la propiedad de expresar, mostrar sentimientos colectivos, o sea, de un grupo, sociedad o de una época.

Con eso se nota que, a lo largo del tiempo, la literatura viene reflejando sobre los valores de la sociedad a través de sus textos. Así, la función social de la literatura es promover al individuo comprender mejor la sociedad, y ello es posible por la reflexión crítica y por los cuestionamientos proporcionados por la lectura.

De acuerdo con Silva (1986, p.21), la lectura del texto literario “puede constituirse en un factor de libertad y transformación de los hombres”. En esa perspectiva, la literatura abre y amplia nuevos horizontes corroborando para la formación y/o transformación de saberes del individuo, aflorando, de esa forma la percepción auto-crítica y reflexiva.

A partir de estas constataciones, concebimos la literatura como un elemento que está idiosincráticamente ligado al hombre, a su propio conocimiento, no siendo sólo un espejo de la sociedad en si. Para ilustrar nuestro punto de vista, citamos Facini (2004):

La literatura no es espejo del mundo social, sino parte constitutiva de ese mundo. Ella expresa visiones de mundo que son colectivas de determinados grupos sociales. Esas visiones de mundo son informadas por la experiencia histórica concreta de esos grupos sociales que las formulan, al mismo tiempo son ellas también constructoras de esa experiencia. Ellas componen la práctica social material de esos individuos y de los grupos sociales a los cuales pertenecen o con los cuales se relacionan. En ese caso, analizar visiones de mundo e ideas transformadas en textos literarios supone investigar las condiciones de su producción, situando sus autores histórica y socialmente. (p. 25). (Traducción nuestra)

En suma, un elemento de formación y desarrollo en todos los campos del saber sea el intelectual, el moral, el ideológico y aun estético.

## **1.2 La literatura y su papel en la formación del lector**

Antes de tratar del papel de la literatura en la formación del lector, es interesante que pensemos sobre el propio lector y su concepto. Así, los lectores pueden ser descritos como personas aptas a utilizar textos en beneficio propio, sea por motivación estética, sea para recibir informaciones, sea como instrumento para ampliar su forma de ver el mundo, sea por motivos religiosos, sea por puro y simple entretenimiento. De esta forma, entendemos que la literatura ejerce un importante papel en el desarrollo del alumno, pues amplía los horizontes y favorece nuevas reflexiones acerca de la sociedad, bien como del mundo en que vive. Pensando en la lectura y sus contribuciones, CAGNETI, ZOTZ afirmaron que:

“La lectura contribuye, de forma decisiva, para llenar este hueco en la formación del ser humano. Ella desarrolla la reflexión y el espíritu crítico. Es fuente inagotable de asuntos para mejor comprender a sí y al mundo. Propicia el crecimiento interior. Llévanos a vivir las más diferentes emociones. Posibilitando la formación de parámetros individuales para medir e codificar nuestros propios sentimientos.” (CAGNETI, ZOTZ, 1986, p. 23) (Traducción nuestra)

Es importante esclarecer que para formar un lector es imprescindible que entre la persona que lee y el texto se establezca una especie de comunión basada en el placer, en la identificación, en el interés y en la libertad de interpretación. Es necesario también que haya un esfuerzo y este se justifica y legitima exactamente a

través de la comunión establecida. Así, enfatizamos el grado de importancia de la literatura y defendemos su enseñanza en el nivel secundario ampliando el conocimiento de mundo del alumno.

## **2 LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPÁNICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA**

Antes de todo, debemos desmitificar la idea de que texto literario es solamente aquél que reúne los cánones de la literatura, visto que el texto es una estructura plurisignificativa cargada de elementos subjetivos. Pensando de esta forma, tenemos que la enseñanza de la literatura en las clases de ELE debe ser repensada y reestructurada por los educadores de modo que el texto no sea visto apenas como una unidad sin complejidad, componiéndose sólo de estructuras gramaticales, sino que sea estudiado de manera que el alumno comprenda los valores significativos que son inherentes al texto, tales como la subjetividad, la creatividad, la criticidad, entre otros. Estos valores establecen con el lector una especie de diálogo, ocasionando la reflexión y la auto-criticidad acerca del conocimiento de mundo. Así, de acuerdo con las palabras de las SITMAN y LERNER (1994), la enseñanza de literatura hispánica es vista como:

“(...) herramienta de acercamiento cultural y, al mismo tiempo, como vehículo para el desarrollo de la interlengua. Es decir, el texto literario funciona como estímulo que incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas del mismo, evitándose así el vacío temático y la ejercitación del idioma en contextos artificiales.”

Al efectuarse este acercamiento cultural a través de la comprensión de un texto en la lengua meta, vemos realizado uno de los cometidos del aprendizaje de idiomas extranjeros. Se trata, entonces, de un proceso interactivo entre el lector y el texto, mediatizado por el profesor.

De esta forma, el texto literario crea un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, y, en algunas ocasiones, física. Al mismo tiempo, se trata de una obra con una alta carga

cultural pues, mientras el texto transmite valores humanos universales, comunica otros propios de la cultura a la cual pertenece.

## **2.1 EL DESPERTAR DEL LECTOR-ALUMNO CRÍTICO**

La lectura envuelve un proceso de interacción entre el autor, el mundo y el lector. El uso de textos en clase funciona como un estímulo cultural y lingüístico, amén de presentar una finalidad comunicativa que permite a los alumnos ampliar su conocimiento.

Así, tenemos que la forma y contenido en los textos literarios son dos elementos básicos para su estudio y análisis. En primer lugar, forman parte las estructuras gramaticales de la obra y, en segundo, cuyo destaque está siendo enfatizado por nosotros, tenemos las temáticas y los elementos culturales allí presentes. Esos textos, como ya mencionado en este artículo, presentan y propagan la cultura de un pueblo, amén de ayudar en el desarrollo de la visión crítica de los alumnos por contener mecanismos típicamente literarios como la subjetividad, la creatividad, la ambigüedad, que hacen florecer en el individuo, más precisamente en el alumno, un sentido crítico que promueve nuevas miradas y consecuentemente nuevas discusiones e interpretaciones del texto. Sobre esto, aludimos Rosa (2004): “Aquél que aprende a explorar el texto literario, a cambiarlo y recrearlo según su imaginación será un alumno verdaderamente crítico y apto a utilizar la lengua extranjera que estudia.” (Traducción nuestra).

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la presencia de textos literarios con un abordaje más profundizado en las clases de E/LE es importante para la evolución del alumno a un lector más crítico y sensible delante del mundo.

## **3 REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LITERATURA HISPÁNICA**

Al reflejarnos sobre la enseñanza de literatura hispánica, debemos aclarar el uso del término “hispánica”, en el cual, muchas veces suele estar asociado solamente a la enseñanza de la literatura de España cuando en verdad no lo es. Así, tal término, debe ser comprendido como la literatura de los pueblos de habla hispana de Europa

(España), América (Norte, Central y Sur) y África (Guinea Ecuatorial), escrita en lengua española, que tiene como marco más significativo de su consolidación en mediados del siglo XIV, con El Cantar de Mío Cid, en España . Además, debe ser considerada con sus diferencias y similitudes, cada uno con sus particularidades y aspectos culturales característicos, pero al final con la misma raíz.

Así, tenemos que el profesor no debe restringirse solamente a la enseñanza de la literatura de España, sino también de los países hispanohablantes. De este modo, compete al docente diversificar su metodología de forma que posibilite envolver las diversas culturas dentro de la enseñanza de la literatura hispánica. Es interesante que el profesor intente promover en la clase de literatura discusiones acerca del texto llevando el alumno a la reflexión.

De eso podemos deprender que el papel del profesor es delante de todo inserir el alumno en un universo cultural literario, pues, como afirma PERRISSÉ (2003, p. 91):

La cultura literaria es una de las mejores influencias que podemos provocar en nosotros mismos, y prácticamente la única si quisieramos escribir con más seguridad, con más perspicacia. Cultura es cultivo, es cultivarnos, es recibir de bueno grado y desarrollar en nosotros lo que otras personas ya pensaron, ya dijeron, ya escribieron. La formación cultural es la condición para que desarrollemos nuestros talentos durmientes, nuestras inclinaciones todavía mal conocidas, nuestros raciocinios todavía esbozados, nuestra creatividad quizás un poco tímida, nuestra originalidad necesitando crecer en intensidad. (Traducción nuestra.)

Delante de este panorama, notamos que el texto literario no puede ser visto solamente como un soporte para la enseñanza de varios aspectos de la Lengua Española. Entendemos que puede ser explorado dentro de sus particularidades, visto que el texto es “plurisignificativo”, o sea, presenta varias significaciones dentro de un contexto dado. Además de eso, es importante que se busque hacer analogías entre los textos, estableciendo un puente con otros los cuales nos reporten a la realidad de la sociedad.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A través de las reflexiones hasta aquí planteadas, se ha intentado demostrar –con las limitaciones de materiales – cómo los textos literarios, en toda su diversidad de géneros, activan valores de alta fecundidad en la enseñanza de Lengua Española.

Como podemos ver, el trabajo con la literatura en las clases de Español/LE puede ser un reino rico de posibilidades y solo cabe al profesor descubrir maneras

interesantes de llevarlas a sus alumnos, no olvidando que la literatura debe ser, sobretodo, placer, diversión y construcción de nuevos saberes, pero nunca aburrimiento. En este sentido, como dice Barthes (2004), en la literatura encontramos todos los saberes:

El saber que la literatura moviliza jamás es entero y último; la literatura no dice que sabe alguna cosa; mejor diciendo: que sabe algo de las cosas – que sabe mucho sobre los hombres. [...] Porque ella enseña el lenguaje, en vez de, simplemente, utilizarla, la literatura enlaza el saber en la junción de la flexibilidad infinita: a través de la escritura, el saber refleja incesantemente sobre el saber, segundo un estudio que no es más epistemológico, sino dramático. [...] La literatura tiene la fuerza de la representación y ella es categóricamente realista, en la medida que ella siempre tiene el real como objeto de deseo. (p.19,23). (Traducción nuestra).

Visualizando esta concepción, creemos que la literatura es, sin duda, un mundo social lleno de saberes donde el lector-alumno, a través de sus lecturas, se forma un ser reflexivo delante de los problemas que envuelven la sociedad.

En se tratando de nuestras concepciones, aquí nuestro intento es enfatizar la importancia de la enseñanza de la literatura en las clases de ELE, no de descartar la enseñanza a través de los cánones que fueron y son tan relevantes para toda la literatura. Sin embargo, la literatura no debe restringirse a ellos, visto que hay varios otros autores y textos bastantes significativos en nuestra actualidad.

Así, además de las exposiciones sobre la importancia de la enseñanza de la literatura hispánica en la enseñanza secundaria, sin desmerecer a nadie, incentivamos que estudiantes y/o investigadores busquen y hagan nuevas investigaciones en este campo, visando de esta manera la formación de un lector proficiente.

## REFERENCIAS

CAGNETI, Suely de Souza. ZOTZ, Werner. **Livro que te quero te ver livre** . 1986. p 23.

PERISSÉ, Gabriel. **A arte da palavra: como criar um estilo pessoal na comunicação escrita**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

NUNES, Luciana Carneiro. **A função social da literatura**. Disponível em <<http://http://www.webartigos.com>> Acesso em: 16 Nov. 2010.

ROSALIE SITMAN Universidad de Tel Aviv. IVONNE LERNER .... en Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, 1994.

GIMÉNEZ.Nidia Mariana Cobiella La Plata, Argentina. 2000.  
[www.bibliotecasvirtuales.com/.../literatura.asp](http://www.bibliotecasvirtuales.com/.../literatura.asp) -  
Acesso em: 17 Nov. 2010

- **La representación de la zonificación del español hispanoamericano a través de mapas diversidad lingüística del español en cursos de idiomas.**

Autor: Bruno da Costa Rodrigues – UNEB

- **A oferta concomitante das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Espanhol.**

Autor: Camila Dantas Muniz; Andresa Soares de Carvalho – IFRN

## **A OFERTA CONCOMITANTE DAS DISCIPLINAS LÍNGUA ESPANHOLA I E FONÉTICA E FONOLOGIA NO PRIMEIRO SEMESTRE DO CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL**

**Andresa Soares Carvalho**

E-mail: [dedesasc@hotmail.com](mailto:dedesasc@hotmail.com), IFRN

**Camila Dantas Muniz**

E-mail: [camilamuniz07@hotmail.com](mailto:camilamuniz07@hotmail.com), IFRN

## RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a oferta concomitante das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia no primeiro semestre do Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do IFRN, a fim de que se compreenda como o estudo descritivo e funcional dos sons e dos elementos supra-segmentais, objeto de estudo da disciplina Fonética e Fonologia, auxilia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Objetiva-se, neste artigo, ponderar sobre os motivos que justificam a oferta da disciplina Fonética e Fonologia, simultaneamente à da disciplina Língua Espanhola I, nos estágios iniciais do Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do IFRN. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica que permite compreender a necessidade da oferta concomitante das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia, além da disposição dessas disciplinas na matriz curricular da Licenciatura em Espanhol do IFRN. A exposição bibliográfica levada a cabo ao longo deste artigo possibilita a reflexão sobre o favorecimento de um desenvolvimento integral dos futuros professores de espanhol como língua estrangeira formados pelo IFRN, estimulando-os a ampliarem os seus conhecimentos lingüísticos de modo a favorecer a otimização das quatro habilidades lingüísticas: compreensão auditiva e leitora e expressão oral e escrita, com o intuito de lhe oferecer os recursos que dê sustentabilidade aos conhecimentos adquiridos que serão cotidianamente testados quando estes futuros professores se encontrarem em sala de aula com seus alunos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Aquisição de espanhol como língua estrangeira. Fonética e Fonologia.

## **A OFERTA CONCOMITANTE DAS DISCIPLINAS LÍNGUA ESPANHOLA I E FONÉTICA E FONOLOGIA NO PRIMEIRO SEMESTRE DO CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL**

### **1 INTRODUÇÃO**

O tema *A oferta concomitante das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Espanhol* tem sido alvo de inúmeras mostras de discordância entre os alunos que ingressaram no Curso Superior de Licenciatura em Espanhol ao longo da ainda recente história dessa licenciatura no IFRN. Muitos desses alunos não concordam com o oferecimento da disciplina Fonética e Fonologia logo no primeiro período do curso, haja vista que não é pré-requisito para o ingresso, nessa licenciatura, um conhecimento prévio da língua espanhola, situação em que se enquadra aproximadamente 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos que foram aprovados no vestibular 2007.2. Eles argumentam que tal carência dificultaria o aproveitamento da disciplina Fonética e Fonologia, dada a necessidade, que a referida disciplina impõe, de conhecimentos mais específicos acerca dos aspectos lingüísticos do idioma.

Não lhes ficou clara a razão de tão premente enfoque na oralidade logo nos estágios iniciais do Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do IFRN. O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a utilidade dessa disciplina a partir de uma revisão bibliográfica de pesquisadores dessa área e da demarcação das esferas em que se divide a matriz curricular, situando as disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia no Plano de Curso da Licenciatura em Espanhol do IFRN.

Para tanto, estrutura-se o presente artigo, inicialmente, por meio de uma exposição dos argumentos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao justificar que fatores influenciaram a oferta do ensino da língua espanhola, de caráter obrigatório pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do ensino médio, sancionada pela Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; em segundo lugar, é exposta a matriz curricular contida no

Plano de Curso da Licenciatura em Espanhol do IFRN, demarcando que posições ocupam as disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia em tal estrutura; em seguida, discorre-se sobre o enfoque dos conteúdos fonético-fonológicos na formação dos futuros professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), bem como se discute quais seriam os benefícios da oferta da disciplina Fonética e Fonologia nos estágios iniciais do Curso da Licenciatura em Espanhol do IFRN; e, por último, apresenta-se uma análise do papel da oralidade em sala de aula.

## **2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN**

A crescente globalização da economia exige um elo de comunicação entre os diferentes mercados. Os diversos tratados e acordos firmados entre países de diferentes idiomas, como podemos observar no contexto do Tratado do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), que teve início com o Tratado de Assunção, firmado entre Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil em 26 de março de 1991, em que o Brasil vislumbra como o único país-membro a não adotar como idioma oficial do país o espanhol. Surge esse tratado, pois, com a finalidade de propiciar o processo de integração entre os países que compõem o Mercosul, a proposição que se incentive, no Brasil, o ensino-aprendizagem da língua espanhola e, nos demais países, o da língua portuguesa.

Como pontuam Celada & Rodrigues (2008, p. 128):

El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del MERCOSUR, que continúa lentamente en curso – ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio conocimiento entre los ciudadanos de la Unión Europea (testigos del diseño de políticas lingüísticas sin precedentes en los nuevos marcos de integración), tal proceso de globalización también tiene un impacto sobre las cuestiones con las lenguas.

Com o advento do MERCOSUL as línguas, espanhola e portuguesa, foram estabelecidas como línguas oficiais deste bloco econômico, uma vez que o referido tratado prevê medidas de integração educativas, culturais e lingüísticas, dentre as quais o ensino do português e do espanhol nos países membros. Medidas estas que, a princípio, já favoreceriam as regiões de fronteira com os hispanófonos.

Se considerarmos a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, constataremos que ele não mostrava uma preocupação em integrar as minorias socialmente desfavorecidas, porém este cenário vem sendo alterado pelas necessidades de desenvolvimento nacional frente ao processo de globalização e ao MERCOSUL, que despertaram e impulsionaram o interesse dos brasileiros pela aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, a espanhola, que vem ganhando voz no espaço internacional:

La expansión de la lengua española a lo largo y ancho del mundo ha sido constante de hace cinco siglos. El español, en la actualidad, es la lengua materna de un número de hablantes superior a los 350 millones y lengua oficial de una veintena de países. Por número de hablantes es la cuarta del mundo [...]; como lengua internacional ocupa un lugar destacado, siempre después del inglés; como vehículo de comunicación de la política, la economía y la cultura internacionales es la tercera, después del inglés y del francés. (MORENO *apud* GARGALLO, 1990, p.09).

Com a Globalização e o Tratado do MERCOSUL, a língua espanhola passou a ocupar um lugar de maior destaque na atual conjuntura social e política do Brasil, requerendo, assim, uma reflexão acerca do seu papel no lugar que pode e deve estar inserida. Com isso, fica evidente a relação estreita entre conhecimento de língua e mercado de trabalho no qual a língua contribui como um bem simbólico de relevância diferenciada para a formação do aluno e seu currículo.

Dentro deste contexto político e lingüístico, o ensino do espanhol ganha forças e vem sendo difundido progressivamente na rede pública e privada de ensino no Brasil, de acordo com a sanção da Lei nº 11.161 (05/08/2005), que torna obrigatória a oferta da língua espanhola em horário regular de aulas, e baseado nos PCN, que funcionam como uma referência para a transformação dos objetivos, conteúdos e didática de ensino, sempre atentos ao constante desenvolvimento da globalização, podendo sofrer alterações de acordo com a necessidade da atualidade.

Para o ensino da língua espanhola, os PCN propõem que este se dê da maneira mais possível de ser trabalhada e com o máximo de qualidade, a fim de evitar reducionismos que possam afetar nossa relação, tanto com a língua quanto com os povos que a falam, considerando a variedade lingüística peculiar a este idioma.

A pluralidade lingüística e cultural do universo hispanófono faz com que o professor de espanhol como língua estrangeira reflita sobre qual variedade dialética ele deve escolher e como ensiná-lo de maneira adequada aos seus aprendizes:

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección – desde el “centro” peninsular hacia la “periferia” mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua. (BUGEL *apud* BRASIL, PCN, 2008, p. 35).

Diante desta heterogeneidade, é importante que se incentive o futuro professor de espanhol como língua estrangeira com o intuito de obter uma ampla formação que inclua conhecimentos acerca das peculiaridades fonético-fonológicas, lexicais e gramaticais, de modo que o capacitem a explicar esse fenômeno aos aprendizes e inclusive possibilitar a compreensão da escolha da sua variedade dialetal.

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. (VENTURA, 2005, p. 119-120).

O professor desempenha, nesse contexto, o papel de articulador de várias vozes, e isto se torna claro no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Espanhol, quando ao aluno são apresentadas essas variedades dentro das disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia.

### **3 ESTRUTURA CURRICULAR**

As diretrizes adotadas, no que concerne à estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, organizam as trinta e oito disciplinas ministradas ao longo do curso em três distintos núcleos, agrupando-as em

unidades denominadas como componentes curriculares de natureza específica, complementar e didático-pedagógica.

O objeto de estudo deste artigo se delimita à oferta simultânea da disciplina Língua Espanhola I e da disciplina Fonética e Fonologia, ambas encerradas no núcleo destinado aos componentes curriculares de natureza específica para a formação de professores de língua espanhola que corresponde a uma carga horária de 1.620 (mil seiscentas e vinte) horas das 2.520 (duas mil e quinhentas) horas destinadas aos componentes curriculares de natureza científico-cultural da matriz curricular.

O núcleo dos componentes curriculares de natureza específica sofre, por sua vez, uma subdivisão que distribui as vinte e três disciplinas nele contidas em três blocos:

- a. Aquisição da Língua Espanhola;
- b. Formação em Ciências da Linguagem; e
- c. Formação em Literatura e Cultura Espanhola e Hispano-Americana.

As disciplinas Língua Espanhola I e Fonética e Fonologia estão inseridas, respectivamente, nos blocos referentes à Aquisição da Língua Espanhola e à Formação em Ciências da Linguagem.

Por adotarmos o Plano de Curso da Licenciatura em Espanhol do IFRN como referência, empregaremos o termo *aquisição* para o desenvolvimento das competências lingüísticas do espanhol como língua estrangeira, apesar de estarmos cientes das divergências teóricas que rechaçam o emprego de tal terminologia por defenderem que a aquisição de uma língua se limita ao processo subconsciente de desenvolvimento da linguagem como o que ocorre com as crianças no processo de aquisição da língua materna, em oposição à aprendizagem formal de uma língua em que o aprendiz mostra-se consciente deste processo e demonstra intencionalidade no que se refere ao uso das normas adequadas que regem a língua meta.

O primeiro bloco destina-se à aquisição das habilidades necessárias que consolidem um conhecimento elevado da língua espanhola em suas quatro habilidades lingüísticas que abarcam a compreensão auditiva e leitora e a expressão oral e escrita, de modo que os futuros docentes tenham tal grau de

competência e domínio da língua espanhola que os habilite a ministrar, fluentemente, suas classes nesse mesmo idioma, potencializando o ensino-aprendizagem da língua meta.

Outra preocupação, depreendida a partir do exposto no plano do Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do IFRN, é que o profissional licenciado nesta instituição esteja apto a manejar os diversos aspectos lingüísticos pertencentes à língua espanhola como língua estrangeira com desenvoltura neste espaço intercultural. Essa é a proposta contida no bloco dedicado à formação em ciências da linguagem, que visa uma melhor compreensão da linguagem nos seus mais distintos valores funcionais e estruturais.

Afinal, o professor bem formado, seja qual for a variedade dialetal que adote, desde que disponha de formação e informações adequadas e tão completas quanto seja possível, é capaz de realizar seu trabalho sem nenhuma complicação, de forma desenvolta, e diante de qualquer público com as mais distintas necessidades, sendo imprescindíveis as habilidades que lhe permitam distinguir os traços mais marcantes e significativos de cada variedade, isto é, os aspectos fonético-fonológicos, morfossintático e lexical que dista de uma variedade à outra.

#### **4 ENFOQUE FONÉTICO-FONOLÓGICO**

Em notas introdutórias ao trabalho *Os conteúdos Fonético-fonológicos*, Dolors Poch Olivé (2004) comenta que, caso se pergunte a um nativo se é importante que os estrangeiros pronunciem de forma adequada os sons próprios da língua aprendida, se obterá uma concordância unânime. No entanto, salienta a autora, que tal preocupação encontra-se, predominantemente, relegada a segundo plano em uma grande parte dos materiais didáticos dedicados ao ensino do espanhol como língua estrangeira em circulação. Com anos de experiência no ensino de espanhol para brasileiros, Vicente Masip (1998) constata que:

o que se percebe atualmente é a adoção generalizada, por parte das escolas de línguas, de métodos comunicativos, que apresentam grandes avanços cognitivos e didáticos (simulação de contextos reais, materiais autênticos, manuais bem impressos, avançada tecnologia audiovisual) mas que não se detém na análise detalhada da produção individual do som. O resultado é

desanimador. Após anos de dedicação, os alunos tropeçam nas mesmas dificuldades dos primeiros estágios.

O interesse dos que cursam a Licenciatura em Espanhol é, entre outros, aproximar sua pronúncia o máximo possível da dos nativos. Os conteúdos fonético-fonológicos poderiam, portanto, auxiliar na formação do professor de E/LE como um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, pois propicia uma melhor compreensão dos enunciados emitidos por nativos e anula, gradativamente, os fatores afetivos negativos que elevam o nível de insegurança do aprendiz na comunicação oral.

O que se pretende chamando a atenção dos alunos desde o início para as teorias fonético-fonológicas é lançar mão de seus recursos de forma a impulsionar a aprendizagem significativa da língua espanhola, posto que dita aprendizagem consiste em firmar, à semelhança de uma âncora, na metáfora de Kim Griffin (2005), novos conceitos relacionáveis e associáveis a conhecimentos prévios já estabilizados. A fonética tem, portanto, a função de oferecer tal suporte cognitivo no que concerne à sistematização da produção e percepção de sons, sendo a percepção dos sons um problema característico da dificuldade que encontra o aprendiz em dominar a pronúncia de uma língua estrangeira, configurando um componente determinante na interferência fonética.

Torijano Pérez (2004) explica que a interferência se dá quando o aluno, numa tentativa de suprir a carência de conhecimentos que possui da língua meta, transfere conceitos e estruturas de uma língua que já lhe seja conhecida – seja sua língua materna ou qualquer outra por ele estudada – como se estes conceitos e estruturas pertencessem à língua meta.

Essa interferência ocorre na fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, por haver uma maior inclinação do aluno a decodificar os sons (ouvidos) tomando como parâmetro a percepção dos sons produzidos em sua língua materna, ou seja, o sistema perceptivo (decodificador dos sons) traduz equivocadamente os sons da outra língua assemelhando-os aos da língua materna.

Aspectos da aquisição de uma segunda língua, como o anteriormente citado, demonstram o quanto é importante uma formação abrangente do professor de espanhol como língua estrangeira, de modo a dar-lhe proficiência não apenas

nos campos gramaticais, lexicais e socioculturais, mas também introduzir noções fundamentais de fonética e fonologia.

A fonética, afirma Dolors Poch Olivé (2004), se ocupa dos diversos elementos que, no plano oral, servem para a transmissão de significados em todo ato de comunicação. Uma definição de fonética contraposta à de fonologia é apresentada por A. Quilis (1997) que assinala estudar a fonética os elementos fônicos de uma língua percebidos através de sua produção, de sua constituição acústica e de sua percepção, enquanto a fonologia se dedica ao exame de suas funções no sistema de comunicação lingüística. Em outras palavras, a fonética tem por objeto de estudo os sons como entidades físico-articulatórias isoladas e a fonologia põe sob perspectiva a funcionalidade destes elementos que integram certo sistema lingüístico. Mais abrangente, a explicação dada por Dinah Callou e Yonne Leite (2003) determina:

[...] à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam a diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. A fonética se distingue, pois, da fonologia pelo fato de considerar os sons independentemente de suas operações paradigmáticas – aquelas cuja presença ou ausência importa em mudança de significação (pala: bala: mala: fala: vala: sala: cala: gala etc.) – e de suas combinações sintagmáticas, ou seja, os seus arranjos e disposições lineares no contínuo sonoro (Roma, amor, mora, ramo etc.).

Resulta evidente a interdependência das disciplinas Fonética e Fonologia, já que as observações fonéticas, articulatórias e acústicas utilizadas para definir a constituição das unidades distintivas de cada língua constituem-se como elementos essenciais a qualquer estudo fonológico.

Daí que, para fins didáticos, Fonética e Fonologia são ministradas conjuntamente no Curso Superior de Licenciatura em Espanhol do IFRN, cujo objetivo não é formar doutores nessas áreas específicas do conhecimento, mas dispor aos futuros professores múltiplos elementos que lhes favoreçam uma formação global, visto que um conhecimento básico acerca da descrição dos sons e dos elementos supra-segmentais da língua espanhola lhes permite, segundo Dolors Poch Olivé (2004), um melhor conhecimento da língua que ensinarão, bem como

proporciona um ponto de referência para o *diagnóstico* das pronúncias inadequadas dos alunos.

Sobre as dificuldades específicas dos brasileiros no aprendizado da língua espanhola, Vicente Masip (1998) constata que, apesar de apresentar uma velocidade impressionante para o aprendizado desse idioma, no entanto, percebeu o professor que os problemas, ao longo deste processo de aquisição da língua espanhola, vão sendo acumulados e que, por vezes, o aluno brasileiro desliza e projeta, de maneira indiscriminada, conhecimentos lingüísticos do português ao espanhol, acrescentando que:

A própria proximidade lingüística entre o português e o espanhol é uma arma de dois gumes que exige uma didática específica; é preciso tirar proveito da vizinhança idiomática e neutralizar os efeitos colaterais decorrentes dela (equívocos, confusões provenientes de falsas inferências e pressuposições sem fundamento).

Em consonância com o exposto, Torijano Pérez (2004) assinala que, em se tratando de línguas como o espanhol e o português cuja *distância interlingüística* é aparentemente ínfima, as interferências são mais sensivelmente abundantes.

As disciplinas Fonética e Fonologia e Língua Espanhola I, sendo ofertadas no primeiro período da Licenciatura em Espanhol, cumprem a função de auxiliar o aprendiz a diferenciar com maior clareza e destreza tais semelhanças que possam dificultar a aquisição do idioma.

## **5 ENFOQUE NA ORALIDADE EM SALA DE AULA**

Compreendemos que o intuito de oferecer a disciplina Fonética e Fonologia no mesmo semestre em que expõe os futuros professores ao primeiro contato com a língua meta através da disciplina Língua Espanhola I resulta de uma preocupação em evidenciar, desde o início, ao aluno, a unidade e a diversidade que caracterizam a língua espanhola, que é, afinal, o idioma oficial de vinte e um países.

Frente à quantidade de hispanófonos e à extensão territorial que adota o espanhol como idioma oficial, é de se esperar que o uso da língua espanhola não siga um padrão único, esta crença resultaria impossível de sustentar-se. O espanhol é um idioma heterogêneo, contudo, esta heterogeneidade não pode ser

encarada como um entrave que prejudica a comunicabilidade entre as diversas variantes dialetais que compõem a língua espanhola e, sim, como um dado que ilustra os vários fatores histórico-culturais que promoveram tal diversidade. Mesmo assim, aponta Moreno Fernández (2000), a língua espanhola ainda mantém certa unicidade estrutural e é essa unicidade que favorece o alto índice de comunicabilidade existente entre as variedades dialetais do espanhol.

O enfoque na comunicação oral deve ser visto como uma oportunidade de dar maior fluência a expressão oral do aluno, elevando o grau de integração do aprendizado de aspectos formais e funcionais da linguagem. É prepará-lo para responder positivamente a situações inesperadas, cotidianas do ofício docente, imprimindo-lhe uma maior confiança em suas próprias habilidades, bem como proporcionando-lhe a compreensão de que o erro é um elemento indissociável do processo de aprendizagem. No entanto, sua recorrência pode ser diminuída à medida que o aprendiz incorpora conscientemente os valores funcionais e estruturais da língua aprendida.

A necessidade de uma especial atenção à oralidade se faz nítida quando se percebe que é através da fala que se dá a maior parte das interações em sala de aula, como alude a expressão citada por Maria Victoria Reyzábal (1999), *verba volant, cripta manent*, que significa falar é muito mais rápido e requer menos esforço do que escrever e, ao discorrer que a linguagem, independente de ser oral ou escrita, constitui um instrumento privilegiado para a comunicação humana, a autora acrescenta que “a (linguagem) oral não somente é a primária, senão a que também apresenta, esmagadoramente, maior freqüência de uso” (op. cit., p. 39). E a acompanham Dinah Callou e Yonne Leite (2003) que afirmam ser a linguagem primordialmente oral e a importância atribuída à escrita só se justifica pelo papel que esta desempenha na comunicação a longa distância, com as devidas ressalvas cabíveis de que o presente artigo trata da preparação de futuros professores de espanhol como língua estrangeira para o trabalho em sala de aula.

Outra questão que merece destaque é que o enfoque na oralidade no período de formação dos futuros docentes de espanhol como língua estrangeira dá ocasião ao desenvolvimento de um oportuno incentivo para que estes se aperfeiçoem, agucem a percepção dos sons produzidos (por eles e por seus alunos)

e aprendam a estimular a cooperação crítica e criativa de seus alunos, habilidade útil para uma boa interação comunicativa em sala de aula.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da exposição bibliográfica levada a cabo ao longo deste artigo, pretende-se refletir sobre a indispensabilidade do favorecimento de um desenvolvimento integral dos futuros professores de espanhol como língua estrangeira formados pelo IFRN, estimulando-os a ampliarem os seus conhecimentos lingüísticos de modo a favorecer a otimização das quatro habilidades lingüísticas: compreensão auditiva e leitora e expressão oral e escrita, com o intuito de lhe oferecer os recursos que dê sustentabilidade aos conhecimentos adquiridos que serão cotidianamente testados quando estes futuros professores se encontrarem em sala de aula com seus alunos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Ministério da Educação. ESDEVA – **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio** – Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano do Curso Superior da Licenciatura em Espanhol**. Disponível em: <http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos>. Data de acesso: 11.06.2008.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madri: Arco Libros, 1990.

GRIFFIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Madri: Arco Libros, 2005.

MARTÍN, José Miguel Martín. **La adquisición de la lengua materna (LM) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera: procesos cognitivos y factores condicionantes**. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jésus; GARGALLO, Isabel Santos (dirección). **Vadémecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2004.

MASIP, Vicente. **Fonética española para brasileiros**. Recife: Sociedade Cultural Brasil-Espanha, 1998.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. Madri: Arco Libros, 2000.

POCH OLIVÉ, Dolors. **Los contenidos fonético-fonológicos**. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; GARGALLO, Isabel Santos (dirección). **Vadémecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2004.

PRESTON, Dennis R.; YOUNG, Richard. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Tradução de Francisco Moreno Fernández. Madri: Arco Libros, 2000.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madri: Arco Libros, 1997.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru: EDUSC, 1999.

TORIJANO PÉREZ, J. Agustín. **Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores**. Madri: Arco Libros, 2004.

### ➤ **Afetividade em sala de aula**

Autor: Marcela Rafaela Gomes de Souza; Allana Manuella Alves dos Santos; Mikaelly Lisiâne Dias de Aquino – IFRN

## **GT-3 – Sala 5 (S5) – sección 1**

### ➤ **O ensino de pronúncia do español: Análise e proposta didática**

Autor: Carla Aguiar Falcão – IFRN

#### **O ENSINO DE PRONÚNCIA DO ESPANHOL: ANÁLISE E PROPOSTA DIDÁTICA**

CARLA AGUIAR FALCÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFRN

### **1. INTRODUÇÃO**

A pronúncia sempre está presente em nossas interações comunicativas. Na sala de aula, as trocas comunicativas realizadas entre o professor e o aluno, ou entre os alunos, sejam estas espontâneas ou guiadas, sempre estão permeadas por elementos da pronúncia. É este o aspecto da língua que abrange a dimensão expressiva dos enunciados, dando sentido às falas e possibilitando uma comunicação inteligível.

A pronúncia pode ser entendida como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronunciação de vogais e consoantes) e supra-segmentais (entoação, acento, ritmo, pausas, velocidade de elocução) de uma língua.

Sua importância deriva de sua atuação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão, pois é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível. Ou, pelas palavras de Guerrero (2007, p.15, tradução nossa), “a pronúncia é o suporte da língua oral, tanto em sua produção como em sua percepção, o que faz com que outorgue inteligibilidade à produção oral do aprendiz e lhe facilite à compreensão auditiva.”

Por reconhecermos a importância do ensino e aprendizagem da pronúncia no contexto de sala de aula de língua estrangeira surgiu o interesse em pesquisar sobre o ensino da pronúncia, tencionando realizar um diagnóstico do ensino de pronúncia nas aulas de espanhol língua estrangeira e elaborar uma proposta didática para uma prática docente que vise contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Visando a consecução de nossos objetivos, observamos as aulas de três professores de um curso livre de espanhol, representantes dos três níveis de ensino da instituição: inicial, intermediário e avançado. Os dados colhidos nas observações da prática dos professores nos permitiram verificar qual o tratamento dado ao ensino de pronúncia, bem como quais as estratégias didáticas e metodológicas utilizadas por cada professor.

Com base nos dados observados, principalmente nas dificuldades de ensino detectadas na fase do diagnóstico, apresentamos algumas orientações para o tratamento dos elementos da pronúncia em sala de aula. Nossa idéia foi de indicar alguns procedimentos e conteúdos para a abordagem da pronúncia espanhola que contemplem

os elementos segmentais e supra-segmentais a partir de uma progressão de práticas de conteúdo.

Pretendemos com essa pesquisa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia, estimulando os professores a refletirem sobre sua prática docente e ajudando-os a abordar a pronúncia em sala de aula de modo mais proveitoso, o que beneficiará também os aprendizes no desenvolvimento de suas habilidades de produção e compreensão oral.

## **2. O ENSINO DE PRONÚNCIA EM AULAS DE ESPANHOL: ANÁLISE**

Objetivando obter o diagnóstico de como ocorre o ensino de pronúncia em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE, observamos as aulas de um curso livre de Espanhol de um professor do nível inicial (primeiro semestre), aos sábados, das 14h às 17h; de um do nível intermediário (terceiro semestre), às sextas-feiras, das 15h às 18h; e de um do nível avançado (quinto semestre), aos sábados, das 8h às 11h. Os três professores tiveram suas aulas observadas por um período de 9 dias de aula, totalizando 36 horas/aulas.

A observação foi não participante, pois participamos apenas como espectadores, registrando os fatos mais relevantes para os objetivos da pesquisa, sem o desejo de ser membro do grupo observado e sem envolvimento com os fatos.

Este momento do diagnóstico foi estruturado nas questões de pesquisa e tencionou verificar a importância dada ao ensino de pronúncia pelos professores, bem como os procedimentos, a metodologia e os materiais didáticos que utilizam para esse ensino. Todos os aspectos que se relacionavam ao nosso propósito geral de averiguar o tratamento dado ao ensino de pronúncia nas aulas de espanhol foram registrados a partir de anotações e considerados para ulterior análise.

No nível inicial, percebemos que o ensino da pronúncia era uma prática constante, realizada por meio da apresentação de novos sons ou da correção das produções dos alunos. Para ensinar ou corrigir os sons, o professor recorria à prática da repetição, principalmente nas atividades de leitura e produção oral. Esse mesmo processo de audição e repetição era empregado também em atividades auditivas. A repetição geralmente era realizada em grupo.

Para o ensino da pronúncia, o professor utilizava diferentes recursos como canções e textos literários. No entanto, independente dos recursos utilizados pelo professor, os alunos eram expostos a mesma abordagem de ensino vazio de reflexão e carente de objetivos, pautada na repetição, bastante distanciada das práticas orais encontradas na realidade fora da sala de aula. Essa atitude pode prejudicar o desempenho dos alunos, pois “o aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas.” (RICHARDS, 2006, p.42).

Outra importante questão observada é que o professor, apesar da aparente preocupação com a pronúncia, a restringia somente às atividades de leitura e de produção oral, desconsiderando que podia inserir o ensino da pronúncia em atividades de diferentes natureza, como escritas, gramaticais etc.

No nível intermediário, diagnosticamos que a pronúncia era um elemento pouco valorizado, sendo normalmente preterido pelo ensino de conteúdos gramaticais. Sua presença em sala estava restrita a correções pontuais de algumas produções orais dos alunos, a partir da repetição individual ou em grupo da forma apresentada pelo professor. O docente parecia estar compromissado somente com correções, pois não utilizava em sala nenhum material de apoio, nem observamos nenhum planejamento para o ensino de pronúncia.

Neste semestre a pronúncia também não era trabalhada durante o tratamento de outros conteúdos da língua e, desta forma, a pronúncia só se inseria em atividades de produção oral, e seu tratamento era pautado na correção, reduzido, ainda, aos elementos segmentais, deixando à parte os elementos prosódicos da língua.

Por sua vez, no nível avançado, conseguimos perceber a preocupação do professor com a pronúncia de seus alunos, apesar de avaliarmos os seus procedimentos didáticos como limitados e repetitivos. Em todas as aulas o professor reservava um espaço no quadro para ir anotando, no decorrer das atividades, as palavras que geravam mais dificuldades de pronúncia e, ao final, pedia aos alunos para repetirem conjuntamente a forma correta apresentada por ele, insistindo na repetição quando notava uma maior complexidade.

Observamos que o professor demonstra preocupação com uma boa pronúncia, mas resume sua didática à correção dos sons, sem utilizar outro procedimento que não a apresentação isolada das palavras no quadro, seguidas da

repetição destas pelos alunos. No entanto, neste semestre, verificamos que o professor incorpora às atividades gramaticais e auditivas a prática de alguns sons ou palavras, ainda que através da correção dos sons e a posterior repetição pelos alunos.

Flores expõe os benefícios da utilização de outros conteúdos para o tratamento da pronúncia quando enuncia:

[...] se os aspectos fonéticos forem praticados com o vocabulário e a gramática da unidade em questão, o aluno poderá enfocar mais efetivamente sua atenção à pronúncia, porque o contexto lhe é familiar. A integração das atividades orais e de compreensão auditiva à lição lhe dará muitas oportunidades de praticar o som e de apreciar a conexão que existe entre o exercício de pronúncia e a comunicação oral efetiva. (FLORES, 2006, p.3, tradução nossa)

A preocupação do professor com uma adequada pronúncia dos alunos e a consciência de que pode trabalhá-la a partir de outros conteúdos, resultaria mais eficiente se também fosse valorizada a sistematização dos elementos da pronúncia, e, principalmente, se considerasse como necessários os elementos supra-segmentais. Fernández (2007) assevera que, para o ensino de pronúncia, a atenção à forma é fundamental e as falas mecânicas que podem resultar desse processo devem ser compensadas com a valorização dos elementos supra-segmentais da língua.

De modo geral, é notória a intenção do professor de trabalhar a pronúncia em sala de aula. O questionável, no entanto, é a abordagem do conteúdo, principalmente com relação aos procedimentos didáticos. Referente a isso, um dos objetivos do presente trabalho é, a partir dos dados da observação, apresentar uma proposta para o ensino da pronúncia mais eficaz e contextualizado.

### **3. PROPOSTA DIDÁTICA**

A importância da pronúncia para a comunicação e consequentemente para o aprendizado de uma língua estrangeira e o diagnóstico realizado em um curso livre de espanhol, a partir do qual nos foi possível perceber deficiências no tratamento da pronúncia em sala de aula, nos motivaram a elaborar um possível método de trabalho para o ensino da pronúncia na instituição.

Nossa proposta didática tem por objetivo reunir sugestões referentes à conteúdos e procedimentos que possam contribuir de forma positiva para a prática dos professores de espanhol do NLE e, por conseguinte, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de pronúncia.

Ressaltamos aqui que não temos, no entanto, a pretensão de abranger tudo o que diz respeito à pronúncia do espanhol e que essa proposta não tem a intenção de limitar a atuação dos professores, deve servir apenas como uma sugestão, passível de ser adaptada às peculiaridades de cada contexto de ensino. Para a elaboração da proposta, nos baseamos nas deficiências observadas em sala de aula

### **3.1 Que norma ensinar? E que conteúdos considerar?**

Sobre a norma a ser ensinada, sugerimos que o professor ensine aquela com a qual esteja mais familiarizado, sem, no entanto, apresentá-la como a única forma “correta” do idioma ou censurando outras variações apresentadas pelos alunos. Seria apropriado também que o professor apresentasse aos alunos mostras de outras variedades dialetais. Sobre isso, concordamos com as idéias de Carbó et al.:

[...] ainda que em uma primeira etapa talvez seja mais conveniente circunscrever o ensino de uma única variante, normativa, resulta imprescindível contemplar também as variações sociais e locais, especialmente as características diatópicas com ampla extensão territorial (seseo/ceceo, yeísmo, etc), não para que os estudantes as incorporem em suas produções orais e sim para ampliar seu conhecimento e melhorar sua compreensão do espanhol. (CARBÓ, LLISTERI, MACHUCA, MOTA, RIERA, RÍOS, 2003, p.172, tradução nossa)

Com relação aos conteúdos, defendemos o ensino dos elementos segmentais e supra-segmentais da pronúncia. Para a escolha mais específica dos assuntos, sugerimos as seguintes indicações de Llisterri:

[...] no momento em que o professor entra em contato com seus alunos se faz de todo imprescindível um estudo de sua interlíngua. Uma vez conhecidos, na teoria e na prática, os principais problemas, chega o momento de estabelecer uma hierarquia dos erros detectados, que levará, naturalmente, a programar uma progressão dos conteúdos. (LLISTERRI, 2003, p.92, tradução nossa)

O professor deve pautar a escolha de conteúdos principalmente nas dificuldades apresentadas por seus alunos, de modo a auxiliá-los a superá-las e a evitar possíveis fossilizações.

De modo geral, podemos resumir dizendo que todo o professores, independente dos semestres em que lecionem, devem incluir em seu programa de ensino os elementos segmentais e supra-segmentais de pronúncia do espanhol, selecionados conforme a quantidade de conhecimentos que deseja que seus alunos adquiram naquele nível de ensino. Vale ressaltar que conforme os alunos apresentem dificuldades relativas à produção ou percepção dos elementos da pronúncia, o professor poderá modificar seu conteúdo programático inicial.

### **3.2 Em que níveis de ensino a pronúncia deve ser trabalhada? E em que momento da aula?**

Sobre em que níveis de ensino a pronúncia deve ser abordada, concordamos com Guerrero (2004, p.226, tradução nossa) ao afirmar que “os conteúdos fônicos não se podem dar por sabidos de um nível para o outro, porque não é um saber que se aprenda, e sim uma habilidade que se adquire para percebê-los e produzi-los.” Desta forma, consideramos importante que os professores ensinem a pronúncia em todos os níveis, ainda que o livro didático não a inclua em seus conteúdos. Para isso, os professores podem complementá-lo com outros materiais ou aproveitar os conteúdos gramaticais, lexicais, culturais ou qualquer outro para introduzir elementos de pronúncia em sala de aula.

Considerando o momento da aula em que devem ser ensinados os elementos de pronúncia, sugerimos aos professores que aproveitem a seção de pronúncia proposta no livro didático que adota, conforme seqüência do livro, e recomendamos também tratá-los a partir de situações mais espontâneas, como de dúvidas de alunos, da percepção da dificuldade de pronúncia de algum som, ou integrada aos momentos de explicação de outros elementos da língua.

Reiteramos aqui a pertinência de se tratar a pronúncia relacionando-a a outros aspectos lingüísticos, aproveitando o momento de explicação ou de realização de exercícios de outros conteúdos para o trabalho de seus elementos segmentais e supra-segmentais.

### **3.3 Como trabalhar os conteúdos?**

Após a análise da interlíngua dos aprendizes e da identificação das principais dificuldades dos alunos, propomos aqui que o professor estabeleça a seguinte progressão de atividades, dividida em três fases didáticas, conforme assinala Fernández (2007): atividades de percepção, prática controlada e prática livre.

A primeira fase, ou de percepção, refere-se ao uso de práticas auditivas, para que o aluno possa conhecer o sistema fonológico da nova língua. Corresponderia à fase de sensibilização dos alunos para os novos sons que se apresentarão a eles. Olivé (2004, tradução nossa) confirma a importância desse momento ao declarar que “dificilmente nossos alunos poderão produzir adequadamente um som da língua estrangeira se não são capazes, primeiramente, de discriminá-lo auditivamente.”

As atividades auditivas utilizadas nessa fase devem privilegiar estruturas simples da língua, a partir do uso de palavras isoladas ou frases curtas tanto para a prática dos elementos segmentais quanto para os dos supra-segmentais.

Após a fase de percepção, devemos passar ao momento de realização de práticas controladas. Para isto, o professor deve propor aos seus alunos atividades de imitação ou reprodução de enunciados que estejam inseridos em contextos comunicativos significativos.

A terceira fase corresponde à utilização dos elementos de pronúncia em situações comunicativas espontâneas e significativas, a partir das quais o aluno poderá verificar a “interdependência entre a forma fônica e o conteúdo semântico nos intercâmbios comunicativos reais.” (FERNÁNDEZ, 2007, p.169, tradução nossa). Deste modo, os alunos deverão utilizar seus conhecimentos em situações diferentes daquelas comumente propostas nos livros didáticos e realizadas em sala de aula pelo professor, nas quais criam produções artificiais e idealizadas da língua, muitas vezes incoerentes com a realidade de fora de sala de aula.

Ainda segundo Fernández (2007), as oportunidades para o trabalho de atividades de pronúncia relacionadas à produção ou percepção de seus elementos ocorrerão em qualquer classe de produção dos alunos, independente de seu nível de domínio do idioma. Desta forma, o trabalho com a pronúncia a partir das três fases

didáticas apresentadas acima pode ser realizado em qualquer nível de ensino, cabendo ao professor aproveitar os momentos mais oportunos para realizá-lo.

#### **4. CONCLUSÃO**

Promover o desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão requer repensar o ensino da pronúncia nas aulas de língua estrangeira e reconhecer a sua importância desde o início do curso para que os alunos não cheguem aos semestres avançados com dificuldades de pronunciação. Desse modo, a pronúncia deve fazer parte dos conteúdos programáticos de qualquer currículo de cursos de línguas e receber a mesma atenção que recebem os demais conteúdos lingüísticos, cabendo ao professor, auxiliado por um bom material didático, introduzi-lo em sala de modo contextualizado, e em seu sentido amplo, considerando os elementos segmentais e supra-segmentais, buscando promover uma comunicação inteligível.

Com os dados apresentados nessa pesquisa e a partir de nossa proposta didática, esperamos contribuir para a melhoria do desempenho docente no que se refere ao ensino de pronúncia da língua espanhola. Pretendemos também conscientizar os professores sobre a importância de se refletir sobre sua própria prática docente, visando atuar com mais eficácia em sala de aula. Desejamos que nosso estudo sirva para todos aqueles que lidam com o ensino do espanhol.

#### **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARBÓ, C.; LLISTERI, J.; MACHUCA, M.J.; MOTA, C.; RIERA, M.; RÍOS, A. Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. In: **Estudios de lingüística de la universidad de alicante- elua**, 17, Alicante: 2003, p. 161-180.

FERNÁNDEZ, J. G. **Fonética para profesores de español:** de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

FLORES, B. C. **Optimización de la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera.** 2006. Disponível em: <http://www.articlearchives.com/humanities-social-science/linguistics-multilingualism/995315-1.html>. Acesso em: 15 março 2009.

GUERRERO, A. I. *¿Qué es la pronunciación?*. In: redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN 1571-4667, Nº. 9, 2007.

GUERRERO, A. I. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

LLISTERRI, J. La enseñanza de La pronunciación. In: **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, 2003, p. 91-114.

OLIVE, Dolors, Poch. **La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera** . Revista redELE, 1, junho, 2004

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativos de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS, 2006.

➤ **Contribuições da Fonética e Fonologia na formação do Professor de E/LE**

Autores: Marcela Rafaela Gomes de Souza; Allana Manuella Alves dos Santos; Mikaelly Lisiane Dias de Aquino – IFRN

**CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE E/LE**

Marcela Rafaela Gomes de Souza/Graduanda do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, e-mail: marcela20souza@hotmail.com;  
 Allana Manuella Alves dos Santos/Graduanda do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, e-mail: laninha\_mas@hotmail.com;  
 Mikaelly Lisiane Dias de Aquino/ Graduanda do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN, Assistente Social graduada pela UFRN, Especialista em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais pela UNB, e-mail: mikaellydias@hotmail.com;  
 Orientador: Prof. José Rodrigues de Mesquita Neto/Graduado em Letras Habilitação em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas na UERN. Especializado em Metodologia e Docência da Língua Espanhola na FVJ e-mail: rodrigues\_mesquita@hotmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho surgiu com a necessidade de apresentar aos alunos e futuros professores a importância que a disciplina fonética e fonologia têm na grade curricular de um aluno do ensino superior do curso de espanhol e sua importância no ensino de uma L2. Objetivamos assim apresentar o processo de formação do professor de E/LE e as principais competências necessárias à prática docente, apontando os caminhos necessários para a construção de um perfil profissional crítico/reflexivo e eticamente comprometido com o seu fazer profissional. Aborda como o conhecimento lingüístico de uma Língua/alvo é necessário para contribuir com o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Elucidando conceitos da fonética e da fonologia que embasarão a prática docente e promoverão a compreensão do sistema lingüístico do idioma estudado de forma plena e consciente. Para alcançar nossos objetivos fizemos uma pesquisa bibliográfica a cerca do processo de formação do professor de LE, optamos por utilizar como referenciais teóricos: Almeida Filho (1993), que trabalha as competências do professor de língua estrangeira e aponta um perfil desejado para tal profissional que abarca questões que vão desde o conhecimento adquirido através das experiências de vida de cada sujeito até a associação com o conhecimento científico adquirido na academia, fazendo sempre um paralelo entre teoria e prática. E Mussalim (2001), Morales e Lagos (2000) que darão suporte a discussão sobre fonética e fonologia, apresentando os principais conceitos que permitirão a compreensão da importância dessas disciplinas para a prática docente do professor de E/LE. Assim, para finalizar, podemos concluir que a disciplina de fonética e fonologia é de grande importância para alunos e professores de uma L2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professor de E/LE. Competências. Fonética e fonologia.

## RESUMÉN

El presente trabajo surgió con la necesidad de presentar a los alumnos y futuros profesores la importancia que la disciplina fonética y fonología tiene en la grade curricular de un alumno de la enseñanza superior del curso de español y su importancia en la enseñanza de una L2. Objetivamos así presentar el proceso de formación del profesor de E/LE y las principales competencias necesarias a la práctica docente, apuntando los caminos necesarios para la construcción de un perfil profesional crítico/reflexivo y éticamente comprometido con su actividad profesional. Explica cómo los conocimientos lingüísticos de una lengua es necesario para contribuir con el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Aclararan los conceptos de la fonética y la fonología que servirán de base para la práctica docente y promoverán la comprensión del sistema lingüístico de la lengua estudiada de forma plena y consciente. A través de una búsqueda bibliográfica de la literatura sobre el proceso de formación de profesores de idiomas, se optó por utilizar como referencial teórico Almeida Filho (1993), que trabaja el perfil del docente de lengua extranjera y apunta a un perfil deseado para el profesional que abarca cuestiones que van desde conocimientos adquiridos a través de experiencias de la vida de cada sujeto hasta la asociación con los conocimientos científicos adquiridos en la academia, siempre

haciendo un paralelo entre la teoría y la práctica. Y Mussalim (2001), Morales y Lagos (2000) que apoyaran el debate de la fonética y la fonología, presentando los principales conceptos que permiten comprender la importancia de estas disciplinas a la práctica docente del profesor de E/LE. Entonces, para finalizar, podemos concluir que la asignatura de fonética y fonología es de grande importancia para los alumnos de una L2.

**PALABRAS-CLAVE:** Profesor E/LE, formación, competencias, fonética y fonología.

## INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem falado a respeito da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas instituições de ensino do Brasil. Com o advento da Lei nº. 11.161/2005, que versa sobre esta obrigatoriedade, esta discussão entrou em pauta na sociedade brasileira e ganhou força com a proximidade do prazo final de adequação das escolas para o cumprimento da lei que estava previsto para o início de 2010.

A necessidade de profissionais para atender as novas demandas é evidente e nos faz refletir a importância da qualificação dos profissionais que ocuparão os novos espaços de trabalho que se abrem. Como se dá o processo de formação de tais profissionais, quais competências tem fundamentado a prática docente dos mesmos e como estes profissionais tem se inserido no mundo do trabalho diante de necessidades tão urgentes são questões que devem ser observadas.

Portanto, o presente artigo divide-se em dois momentos o primeiro aborda as necessidades específicas para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira e as competências necessárias para a sua prática docente. No segundo momento, discutiremos a importância de disciplinas como a fonética e a fonologia que darão suporte a prática docente e permitirão ao professor de espanhol como língua estrangeira (E/LE) compreender a estrutura da língua que está ensinando e auxiliar os aprendizes na construção de seu próprio conhecimento possibilitando aos mesmos aprenderem a essência, estrutura do novo idioma.

## **1 NECESSIDADES ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE E/LE E PARA A SUA FUTURA PRÁTICA DOCENTE**

No processo de formação docente, se delineiam os caminhos que serão percorridos por alunos e professores durante o processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina. Esta formação conduzirá as relações estabelecidas por eles dentro e fora de sala de aula, além de moldar os padrões educacionais de uma dada realidade. Portanto se faz necessário que o processo de formação de professores seja refletido e avaliado constantemente, uma vez que este processo incide diretamente na qualidade do ensino que será ministrado pelo futuro docente.

A formação de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), deve contribuir para o desenvolvimento de um profissional crítico/reflexivo que estabeleça ligações entre a teoria e a prática.

Segundo Freire (1996, p.39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O professor deve ser um profissional que se questiona e se qualifica constantemente, que tem em si a consciência do conhecimento inacabado, da necessidade de atualização e aprimoramento da sua prática docente. Novas demandas, novos sujeitos, novas possibilidades que surgem das mudanças que ocorrem na sociedade e nas relações por ela estabelecida e que interferem na dinâmica da sala de aula, exigindo do professor competência para lidar com questões que muitas vezes vão além das exploradas nas instituições de ensino durante o seu processo de formação. Portanto se faz necessário que tal profissional desenvolva competências específicas para lidar com as questões envolvidas em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem de E/LE.

### **1.1 Competências profissionais: um modelo teórico a ser seguido**

Almeida Filho (1993) estabelece um conjunto de competências mínimas ao professor de língua estrangeira. Competência pode ser entendida como o conjunto de habilidades que um indivíduo possui e expressa através das suas ações. Tais competências podem ser adquiridas ao longo dos anos e moldadas de acordo com as necessidades, são atributos adquiridos processualmente e consolidados através da prática consciente dos mesmos.

As competências por ele apresentadas são cinco, a saber: competência implícita, competência lingüístico comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

### **1.1.1 Competência implícita**

A competência implícita “é a mais básica de todas e é constituída de intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, p.20, 1993), ela compreende o conjunto de características aprendidas no decorrer da vida do professor. A partir da história de vida de cada indivíduo, os valores e crenças que são absorvidos em seu próprio processo educacional, advindos das instituições em que foi formado ideologicamente como a escola, família, igreja e os aspectos absorvidos em sua personalidade. São as capacidades desenvolvidas a partir das suas experiências de vida e que podem ser transferidas à prática docente.

No entanto, tal competência não pode ser considerada suficiente para o futuro docente, ela precisa estar articulada a outras competências que darão suporte ao fazer profissional consciente e que foge do senso comum.

### **1.1.2 Competência Lingüístico-comunicativa**

A competência lingüístico-comunicativa, segundo Almeida Filho, “se refere às habilidades de operar em situações de uso da língua-alvo” (1993, p.20). Tal competência compreende o uso da língua estrangeira que se ensina de forma consciente, implica ao professor detentor de tal competência o conhecimento da estrutura e o funcionamento da língua-alvo

ao ponto de ter segurança e domínio do conteúdo a ser ministrado. Conhecer a língua em sua essência e aplicá-la é condição fundamental para o ensino de uma língua, neste caso em especial o espanhol.

Entretanto, esta competência não pode também ser vista isoladamente como suficiente para o ensino de LE, como muitas vezes é vista. O fato de dominar um idioma não garante que o objetivo de ensinar uma língua estrangeira seja alcançado, é necessário um aparato teórico que dê suporte a esta prática docente.

### **1.1.3 Competência teórica**

Para Almeida Filho, 1993, a competência teórica:

É aquela que buscamos nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular.

Esta competência tem por objetivo articular a teoria com a prática, romper com a visão dicotômica que preenche o imaginário social de que a teoria e a prática são dissociáveis e mais que isso, são opostas e andam distantes. Para o autor tal competência permite unir os dois extremos e oferecer uma prática profissional sólida apoiada não apenas no saber fazer do profissional, mas no conhecer e saber fazer através de metodologias adequadas a cada realidade.

### **1.1.4 Competência aplicada**

A competência aplicada consiste na articulação da teoria e da prática, ele permite que o professor, ao fazer uso das competências anteriormente citadas aplique conscientemente tais conhecimentos.

[...] capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. A capacidade do professor de articular teorias pessoais, informais com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21)

Ela abarca os aspectos subjetivos da formação profissional, os aspectos lingüísticos de domínio da linguagem e da comunicação do professor no idioma a ser ensinado e os conhecimentos teóricos que darão suporte a abordagem de ensino.

### **1.1.5 Competência profissional**

Esta competência é “[...] capaz de fazê-lo [o professor] conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.21). É a competência profissional que confere ao professor de LE a capacidade de articular as suas competências ao *dever ser* profissional, atuando criticamente e refletindo princípios éticos que impulsionam a sua prática de maneira a alcançar os seus objetivos pedagógicos de forma plena.

## **2 CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E FONOLOGIA NA APRENDIZAGEM E NO ENSINO DE E /LE**

Para compreender de fato, as contribuições que a disciplina fonética e fonologia promovem à formação do professor de língua estrangeira e especificamente, como sugere o título desse trabalho, ao professor de língua E/LE, é preciso compreender o objeto de estudo dessas disciplinas, e ao compreender o que estuda a fonética e a fonologia, entenderemos de que maneira elas contribuem à formação docente do professor de línguas.

Por se tratar este artigo da formação de professores de E/LE, discutiremos sobre fonética e fonologia na perspectiva do espanhol, ou seja, do estudo fonético-fonológico da língua espanhola. Passaremos a partir deste momento, a discorrer sobre conceitos que perpassam o estudo fonético-fonológico, com a intenção de se compreender as contribuições dessas disciplinas na prática docente do futuro professor de E/LE.

### **1.2 A Fonética**

A fonética é uma ciência de suma importância para o estudo de uma

língua (seja ela estrangeira ou materna), pois ela possui como unidade de estudo o som (fone). O fone, ou som (como conhecemos melhor) é tudo aquilo que realizamos ao falar, ao sussurrar ou até mesmo ao gemer. Podemos constatar então que a fonética é uma disciplina viva e que está presente no nosso cotidiano.

Segundo Morales e Lagos (2000), comprehende-se que a fonética é uma disciplina que estuda os sons produzidos através da fala, abordando os aspectos da produção, estrutura e percepção desses sons.

A fonética (...) estuda os sons da linguagem (...) que comprehende o aspecto articulatório (produção fisiológica do som humano), acústico (estrutura física do som) e auditivo (percepção do som). (p. 12, tradução nossa).

Podemos, assim, considerar a fonética como a ciência do aspecto material dos sons da linguagem humana (MUSSALIM, 2001, p. 141).

“As unidades básicas da fonética são os fones, transcritos entre colchetes [p], [t], [r].” (MUSSALIM, 2001, p. 149). O autor coloca os fones como sendo sinônimo de som.

A fonética contribui para o ensino/aprendizagem no sentido de que, ao estudar os aspectos inerentes ao som o aluno terá a possibilidade de entender melhor os aspectos fônicos do novo idioma.

### **1.3 A Fonologia**

É difícil pensar na fonologia sem pensar em fonética e isso é totalmente natural, visto que ambas estudam o som, mas em vertentes diferentes. Como dito anteriormente a fonologia tem como unidade de estudo o fonema que é a realização mental do fone. Assim, podemos dizer que uma ciência complementa a outra, ou seja, uma é a teoria e a outra a prática.

Fonologia é:

[...] a disciplina lingüística que se ocupa do estudo da função dos elementos

fônicos das línguas, ou seja, que estuda os sons desde o ponto de vista da sua utilização para formar signos lingüísticos. (LLORACH, 1965, p.25, tradução nossa).

Segundo Mussalim (2001), o objeto de estudo dessa disciplina é o fonema, que se apresenta entre barras inclinadas, /p/, /t/, /k/. Llorach (1965) define o fonema como uma unidade indivisível, pequena e simples.

Segundo Torrego (2005), os fonemas possuem características fônicas capazes de diferenciar significados. Um exemplo dado por Torrego é o fonema /p/, bilabial, oclusivo e surdo, isto porque as cordas vocais não vibram ao pronunciá-lo; já o fonema /b/ é bilabial, oclusivo e sonoro, pois as cordas vocais vibram ao pronunciá-lo. O aluno percebe que ao trocar os fonemas, troca-se, por consequência, o significado das palavras. Exemplificando, pode-se citar a palavra "bata", ao trocar o fonema /b/ por /p/, tem-se a palavra "pata".

Esta disciplina auxiliará o aluno no conhecimento do sistema da língua estrangeira. “A fonologia estuda os elementos fônicos de uma língua, desde o ponto de vista de sua função no sistema da comunicação lingüística”. (QUILIS, 2003, p. 8, tradução nossa).

#### **1.4 O conhecimento da fonética e da fonologia como auxílio no processo de ensino**

Uma necessidade indispensável no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso o espanhol, e no processo de ensino dessa língua é o conhecimento de fonética e fonologia.

Mussalim (2001) afirma que no processo de aprendizagem de uma segunda língua, é comum a utilização dos sons da língua materna na pronúncia do idioma estrangeiro. Tal associação ocasionará interferência no aprendizado da língua estrangeira se o aluno não ultrapassar os limites de

conhecimento da sua língua materna. Reproduzindo sons que apenas são semelhantes ao que já conhece, sem conhecer de fato os sons do novo idioma. Essa interferência pode representar um problema que comprometerá o aprendizado, no que se refere à prática oral da língua estrangeira.

O domínio dos assuntos que concernem à disciplina fonética e fonologia auxiliará no processo de ensino da língua estrangeira, no sentido de que essas disciplinas fornecem ao docente um conhecimento dos aspectos da linguagem intrínsecos ao sistema da língua que se está ensinando. Aspectos esses, que estão relacionados à linguagem humana, ou seja, à fala e à língua.

A fonética e a fonologia estudam os sons produzidos através da fala analisando as variações fônicas que um determinado som, de um determinado segmento da língua está inserido. Por exemplo, no português a vogal "e" tem dois sons, um mais aberto, como na palavra "fé" e outro fechado, como na palavra "ver". Por sua vez no espanhol, a letra "e" tem apenas um som, que é mais fechado. Arias (2010, p. 10) coloca que "ainda que as letras sejam as mesmas, os sons podem variar de um idioma para outro.".

No processo da aprendizagem, o aluno não conhecendo essas peculiaridades fonéticas da língua estrangeira, não fará distinção entre um som e outro, prejudicando, sua pronúncia. Para perceber essas e outras variações fonéticas é preciso que o professor auxilie o aluno através dos conceitos específicos da fonética.

Como vimos, a fonética é responsável por estudar os sons e com isso suas diferentes variações. Portanto, podemos dizer que essa ciência nos ajuda a compreender como os nativos de determinado idioma falam, assim ajudando-nos a compreendê-los.

A fonologia auxiliará o professor uma vez que esta disciplina estuda os sons da língua, ou seja, o som relacionado ao sistema da língua,

analisando o aspecto funcional de um determinado segmento.

Portanto, o futuro professor de língua estrangeira, necessita dos conhecimentos da fonética e da fonologia no auxílio da sua aprendizagem, bem como, posteriormente, no ensino dessa língua que está aprendendo. Se o professor de línguas não possui tal conhecimento, indispensável à sua formação, certamente terá dificuldades na sua prática docente, no que se refere à teoria e à prática oral do idioma estrangeiro ministrado.

O ensino - aprendizagem de uma língua estrangeira exige uma compreensão específica do sistema lingüístico do idioma que se está ensinando e/ou aprendendo. Partindo do pressuposto de que o aluno de línguas precisa entender o idioma estrangeiro na sua essência, é o conhecimento fonético - fonológico que proporcionará a esse aluno a compreensão necessária do sistema lingüístico do idioma estudado.

Sendo assim, no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem de outro idioma, consideramos ser a fonética e a fonologia disciplinas indispensáveis a esse processo, especificamente no que diz respeito ao aluno que está no processo de formação docente, isto é, aquele aluno que num futuro próximo ensinará a língua estrangeira que ele está aprendendo.

Observando os sistemas fonológicos das línguas envolvidas, o professor de língua estrangeira pode resolver os problemas de interferência, desenvolvendo estratégias que auxiliem o estudante a superar a tendência de transpor o sistema fônico de sua língua materna para a língua estrangeira. Se o professor desconhece os sistemas fonológicos da língua estrangeira e daquela do estudante, então o ensino desse professor será pouco proveitoso (MUSSALIM, 2001, p. 151).

Portanto, fica claro que o professor de língua estrangeira necessita tanto dos conhecimentos fonológicos da sua língua, quanto da língua que está ensinando para poder ajudar os seus alunos a entenderem o idioma que eles estão aprendendo. É nessa perspectiva que o aluno e futuro professor de língua estrangeira devem trabalhar sua formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira requer algumas competências que são necessárias a este processo. O professor utilizará estas competências, a fim de que seus alunos compreendam o novo idioma. Tais competências são formadas ao longo da vida do futuro docente e perpassam desde o conhecimento de mundo, adquirido a partir das experiências de vida do mesmo e as suas subjetividades, bem como as competências adquiridas durante o processo de formação profissional. Aliando ao conhecimento científico e articulando a teoria com a prática.

Diante do que já foi explicitado, percebemos que o conhecimento fonético e fonológico contribui na formação do professor de língua estrangeira e mais especificamente, do professor de língua espanhola como língua estrangeira que é o foco do presente artigo. No sentido de que são estas disciplinas que oferecem ao aluno, e futuro professor, a compreensão de conceitos fundamentais que se referem ao sistema da língua em sua plenitude.

Portanto concluímos que as habilidades lingüísticas e de conhecimentos específicos inerentes ao ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro são indispensáveis à formação docente do professor de língua estrangeira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística.** In Revista Contexturas, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APIESP, 1992.
- ARIAS, Sandra di Lullo. **Aprimorando seu espanhol:** Como escapar das semelhanças enganosas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à Prática Educativa.

São Paulo: Paz e Terra. 1996.

LLORACH, Emílio Alarcos. **Fonología española**. 4 ed. Madrid: Editora Credos, 1965.

MORALES, Félix; LAGOS, Daniel. **Manual de Fonología Española**. 4<sup>a</sup> Ed. Chile: Editorial Puntángelos de la Universidad de Playa Ancha, 2000.

MUSSALIM e Anna Christina Bentes (orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. vol. I. São Paulo: Cortez, 2001.

QUILIS, Antônio. **Principios de fonología y fonética españolas**. 5<sup>a</sup> ed. Madrid: Editora Arco/Libros S.L., 2003.

TORREGO, Leonardo Gómez. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: edições SM, 2005.

➤ **Espanhol: o ensino da língua estrangeira frente aos fenómenos da variação lingüística.**

Autor: Diogo Moreno; Tatiana Lourenço de Carvalho – UERN

➤ **Tecnologias e ensino de LE: Horizontes de transformação.**

Rosivânia Maria da Silva – UERN

➤ **O Olhar do lúdico sobre o ensino de língua española na escola estadual Prof. Ana Julia de Carvalho Mousinho**

Autor: Cristiane Monteiro Dantas; Douglas Néris de Medeiros; Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto – IFRN.

### **GT-3 – Sala 5 (S5) – sección 2**

➤ **O ensino da língua española para pessoas com deficiência visual: O olhar de uma professora**

Autor: Paola Elizabeth Bezerra da Silva; Andresa Soares Carvalho; Narla Sathler Musse de Oliveira – IFRN.

## O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O OLHAR DE UMA PROFESSORA

**Andresa Soares Carvalho**

Graduanda do curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. E-mail:dedesasc@hotmail.com

**Paola Elizabete Bezerra da Silva**

Graduanda do curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. E-mail: paolaelizabete@gmail.com

**Narla Sathler Musse de Oliveira**

Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

E-mail: narla.musse@ifrn.edu.br

---

### **RESUMO**

No paradigma da inclusão, a escola deve ser para todos e deve estar adequada para atender a todos os alunos, independentemente de suas especificidades e necessidades, possibilitando ao aluno o ingresso, permanência e saída com sucesso. Já se observa pelos números apresentados pelo Ministério da Educação do Brasil, que as pessoas com deficiências já estão nas escolas regulares e a cada ano, este número tem aumentado. Este trabalho é um recorte do processo educacional inclusivo de alunos com deficiências visuais em um curso de idiomas oferecido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mais especificamente em um curso de língua espanhola. O objetivo do trabalho foi abordar a vivência de uma professora de língua espanhola na inclusão de um aluno cego, enfatizando as dificuldades e facilidades dessa experiência. É uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando como técnica de pesquisa o uso de questionário aberto. Os resultados apontam as dificuldades e nos mostram a discordância entre órgãos especializados de apoio aos deficientes e as Leis em vigor, além disso, percebemos que a limitação encontrada pelo aluno – visual – não

impediu o processo de ensino-aprendizagem e somou no desenvolvimento da formação pessoal e profissional da professora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência Visual, Ensino, Língua Espanhola, Inclusão.

## **RESUMEN**

En el paradigma de la inclusión, la escuela debe de ser para todos y estar en conformidad para atender a todos los alumnos, independientemente de sus especificidades y necesidades, permitiéndoles su exitosos ingreso, permanencia y salida. Observamos por las cifras presentadas por el Ministerio de Educación de Brasil que las personas con discapacidad ya están en las escuelas regulares y cada año este número ha aumentado. Este trabajo muestra un recorte del proceso de educación inclusiva para los alumnos con impedimentos visuales en un curso de idiomas que ofrece el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, específicamente en un curso de español. El objetivo de este artículo fue el de enseñar la experiencia de un profesor de español en la inclusión de un estudiante ciego, exponiendo las dificultades y facilidades de esa experiencia. Se trata de una encuesta con un enfoque cualitativo, utilizando como técnica de investigación un cuestionario abierto. Los resultados muestran las dificultades y la discrepancia entre los organismos especializados de apoyo a las personas con discapacidad con las leyes en vigor, además, nos dimos cuenta de que la limitación del alumno - visual - no impidió que se llevara a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y le agregó a la profesora el desarrollo de la formación personal y profesional.

**PALAVRAS-CLAVE:** Impedimento Visual, Lengua Española, Inclusión.

## INTRODUÇÃO

Uma das questões mais discutidas atualmente é o “pensar e repensar” constantes na formação de professores em relação à sua atuação metodológica quanto à diversidade que se pode deparar em sala de aula.

Identificar as principais dificuldades que um professor pode encontrar ao ensinar uma língua estrangeira para um aluno com deficiência visual, num âmbito de Inclusão em consonância com o ideal de uma “Educação para todos”, é a intenção primordial do nosso estudo.

A educação inclusiva é tida como um direito humano com um sentido educativo e social que evoluiu a partir de um movimento que tinha por objetivo questionar as políticas públicas e as práticas de exclusão (CARVALHO, 2004). A partir dessa perspectiva foram realizados inúmeros eventos no campo educacional que deram origem a documentos oficiais (internacionais e nacionais), com o intuito de defender o princípio da inclusão como direito. Entre eles se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Declaração das Nações Unidas (1948), e a Declaração de Salamanca (1994), que foi um marco no processo de inclusão no mundo inteiro.

Através destes eventos e a promulgação das leis, a idéia de escolas com orientação inclusiva ganhou força a fim de tornar o ambiente mais afetivo contribuindo para a eficiência dos processos educacionais que favorecem igualdade de oportunidades.

A educação inclusiva vem recebendo importantes contribuições de pesquisadores educacionais e discussões de políticas públicas e da participação da sociedade, e com isso, crescendo na mesma proporção em que o tema ganha destaque universal.

Entendemos que uma educação com enfoque inclusivo reconhece e valoriza as diferenças individuais ao mesmo tempo em que proporciona meios capazes para o aluno desenvolver sua autonomia na aprendizagem. Um educador

com uma prática inclusiva é aquele que possibilita e fortalece o elo entre aluno-conhecimento.

Reconhecendo o importante papel do professor, nosso estudo tem como objetivo identificar as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), a fim de gerar uma reflexão nos atuais e futuros profissionais da educação quanto a sua prática pedagógica, tornando-a inclusiva.

Para tanto, realizamos um estudo de caso a partir do resultado de um questionário, com perguntas abertas, aplicado com uma professora de Língua Espanhola como língua estrangeira da Fundação de Apoio ao IFRN (FUNCERN), que hoje tem a oportunidade de ter em sua sala de aula dois alunos com deficiências visuais, ambos cegos e matriculados em níveis distintos.

A primeira parte do trabalho constou de um levantamento bibliográfico em artigos científicos e pesquisas realizadas sobre Inclusão, deficiência visual, ensino de língua espanhola e consulta aos documentos oficiais (internacionais e nacionais), que permeiam o referido tema.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva vem se mostrado cada vez mais presente no âmbito escolar, porém acrescido de dificuldades do professor e aluno, tanto pelo espaço escolar como pelo conhecimento do professor em saber lidar com a diversidade em sala de aula. A eficiência da inclusão depende de fatores relacionados à adaptação da escola às necessidades do aluno com deficiência. Para SASSAKI (1997, p. 41),

“A inclusão social consiste no processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”

A concepção de inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva, como aquela que não elege, classifica ou se agrupa, mas sim aquela que rompe as barreiras da exclusão exigindo que as leis que promulgam “a educação de direito para todos” sejam cumpridas. Para que isso ocorra é necessária a cooperação da sociedade e governo no esforço coletivo em busca do respeito, da igualdade e da liberdade, de acordo com a LDB 9394/96 em seu capítulo reservado à Educação Especial, assegurando a inclusão seja justa, viável e necessária.

Dessa forma se torna evidente a importância da ação pública quanto a suas políticas de forma simultânea entre os órgãos administrativos, as escolas e a comunidade, reconhecendo o conhecimento do sujeito, pois esse sujeito também constrói, produz e transforma a sociedade.

## A INCLUSÃO COMO DIREITO UNIVERSAL

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da ONU:

Art 1: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 26: Toda pessoa tem direito a educação. A educação se dirigirá em pleno desenvolvimento da personalidade humana e a fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais [...]

Diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram no Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1982) e nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993), aprovadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas comprometem aos Estados a garantirem que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional geral, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, de gênero, etnia ou religião.

Em junho de 1994, em Salamanca, o Governo Espanhol em conjunto com a UNESCO, realizaram a Conferência Mundial sobre necessidades especiais. Em termos gerais podemos concluir que: as escolas com orientações integradas ocupam papel primordial para a eficácia ao combate de preconceitos às pessoas com deficiências, pois podem criar oportunidades de acolhimento possibilitando a construção de uma sociedade integradora culminando numa educação para todos, formando parte essencial da dignidade humana e do desfrute e exercício dos direitos humanos.

Diante desse contexto internacional o Brasil vem assumindo tal compromisso através da adequação da sua legislação, principalmente a nossa Constituição Federal/88 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais/96 à Declaração de Salamanca através de documentos elaborados pelo MEC que explicitam essa

política de inclusão escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais para a Educação Infantil, os Referenciais para a Formação de Professores e as Adaptações Curriculares, estratégias para a educação de alunos com deficiência.

## ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

Masini (1994) entende que a deficiência visual consiste na perda ou redução irreversível da resposta visual, dos dois olhos, podendo ser causada por heranças genéticas ou fatores congênitos independente de diferentes tipos de tratamento clínico e/ ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira).

No inciso terceiro do Art. 4º do Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, é considerado cego uma pessoa com acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

O aprendizado das pessoas cegas deve ser realizado através do sistema de escrita e leitura Braille<sup>9</sup> criado por Louis Braille, que consiste em uma combinação de pontos dispostos em uma célula de três linhas e duas colunas (Braille), além de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão, tendo em vista que estas pessoas se apropriam do mundo através do sentido da visão.

---

<sup>9</sup> Após três anos de pesquisa e experimentos, Louis Braille estabeleceu um novo sistema de escrita e leitura para cegos. No ano de 1829, publicou esse novo código no livro “Processo para escrever as palavras, a música e o canto-chão, por meio de pontos, para uso dos cegos e dispostos para eles”. Em 1852, Braille faleceu sem ter a oportunidade de ver seu trabalho amplamente reconhecido. O código Braille é composto por uma combinação de pontos dispostos em uma célula de três linhas e duas colunas. Por meio da combinação destes símbolos, o deficiente visual pode realizar a leitura e a escrita de qualquer tipo de texto. Em situações mais simples, o texto em Braille pode ser produzido com a utilização de uma régua especial e um estilete que registra os pontos em uma base que marca os lugares marcados.

## DOS RESULTADOS

Considerando que o aprendizado de uma pessoa cega se dá através do método Braille e de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão, o objetivo da nossa investigação foi averiguar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira em uma turma do curso de idiomas da FUNCERN através do relato de uma professora sobre a sua experiência com alunos com deficiências, em especial os visuais.

A primeira questão levantada com a professora foi a respeito de seu primeiro contato com alunos com deficiências. A professora nos relatou que sua primeira experiência como professora de língua espanhola para um aluno com deficiência visual foi no período 2009.1 nível 2 do curso de idiomas da FUNCERN. Sua reação foi de surpresa, pois até iniciar as aulas a coordenação não lhe havia comunicado a matrícula de um aluno cego na referida turma, gerando um sentimento de desconforto entre aluno e professor, pois a dinâmica utilizada em seu primeiro dia de aula seria um repasse do semestre anterior onde o sentido visual prevaleceria para o desenvolvimento da aula, até esse momento não sabia que termos e métodos seriam úteis para a inclusão do aluno na turma.

Diante da presença deste aluno cego a professora recorreu a centros de ajuda especializados para o ensino de cegos da Argentina e Espanha, em busca de materiais e informações que pudessem contribuir para eficácia no processo ensino-aprendizagem. No entanto a professora não obteve êxito, mas continuou buscando outras fontes de informação como, artigos, reportagens.

O maior desafio a ser superado na opinião da professora foi quanto à utilização do material didático e como ministrar suas aulas.

A metodologia utilizada pela professora era predominantemente visual, em vista disso, ela adaptou a sua metodologia para atender as necessidades do seu aluno. Vale ressaltar que essa mudança não afeta o aprendizado dos demais alunos. As mudanças que mais se destacaram foram: inclusão de áudios além dos presentes no material didático adotado e a elaboração de material em relevo para

a percepção das letras distintas ao alfabeto português como, por exemplo, as consoantes “ñ e ll” - que apesar de terem seus sons semelhantes aos dos dígrafos “nh e lh”, respectivamente, possuem escritas diferentes. Essa atitude tomada pela professora evidencia sua visão construtivista em relação ao papel do docente, o qual, para ela *“deve fornecer meios para que o aluno seja sujeito de papel ativo em sala de aula.”*

A professora não relatou nenhuma desvantagem em trabalhar com alunos com deficiências visuais, entretanto apontou como desvantagem a demora da elaboração do material didático em Braille, que deveria ser enviado para o centro de apoio pedagógico – CAP, do governo do estado, para ser transscrito. Mas este centro atende a todas as escolas da grande Natal, que atende alunos com deficiências visuais, o que acarreta um acumulo de trabalho. Em contrapartida destacou entre as vantagens o seu crescimento pessoal e o quanto se pode aprender com um aluno com deficiência visual e a importância da troca de informações que devem existir num verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

A professora elencou as principais dificuldades encontradas no ensino da língua espanhola para o aluno cego: falha na comunicação entre coordenação e corpo discente; falta de comprometimento por parte das fontes de apoio específico e a demora na elaboração do material em Braille.

Apesar das dificuldades encontradas a professora buscou caminhos próprios para superá-las como citados anteriormente, além de entrar em contato com o professor anterior do referido aluno demonstrando assim um comprometimento com sua profissão e acima de tudo a valorização do ser humano enquanto pessoa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos o relato sobre a experiência da professora com o aluno com deficiência visual, podemos perceber a dificuldade que surge com a falta de estrutura para um bom desempenho do processo ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência visual e a falta de compromisso de órgãos especializados que poderiam auxiliar nesse processo, desconsiderando a prática do previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos oficiais como a Declaração de Salamanca e a LDB.

Percebe-se que outra dificuldade esteja relacionada a falta de material didático apropriado para os alunos com deficiências visuais além da formação do professor, que deveria ser formado para atender a diversidade.

Ao tratar da relação professor-aluno, podemos perceber que a afetividade pode contribuir significativamente para um bom desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa enfrentar as exigências intelectuais e sociais que permeiam o contexto relacionado à Língua Espanhola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: nov. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

Declaração de Salamanca. **Princípios e práticas sobre educação**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex63.htm>> . Acesso em: dez. 2009.

GALVÃO, Eli. **O Ensino da Língua Espanhola para o Deficiente Visual**. Disponível em:<[www.apliepar.com.br/site/anais\\_eple2007/.../35\\_EliGalvao2.pdf](http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/.../35_EliGalvao2.pdf)>. Acesso em: out. 2009

MASINI, E. F. S. **O Perceber e o Relacionar-se com o Deficiente Visual**. Brasília: Corde, 1994.

MARQUES, Carlos Alberto. **Construindo uma Educação Inclusiva**. Disponível em: <[www.diverso.gdhost.net/carlosalbertomarques/Textos/ceifiq02.doc](http://www.diverso.gdhost.net/carlosalbertomarques/Textos/ceifiq02.doc)>. Acesso em: dez. 2009

Mrech, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva?**. Disponível em:<[www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_23.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm)>. Acesso em: dez. 2009

**O Código Braille**. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/portugues/braile.htm>>; Acesso em: dez. 2009

➤ **Prácticas de enseñanza de E/LE en la escuela pública**

Autor: Adriana T. Pereira; Gleicyane Feitosa Gomes; Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza – UFC

## **PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE E/LE EN LA ESCUELA PÚBLICA**

**Adriana Teixeira Pereira<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Ceará  
**Gleicyane Feitosa Gomes**  
 Universidade Federal do Ceará  
**Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza (orientadora)<sup>iv</sup>**  
 Universidade Federal do Ceará

## RESUMEN

El término competencia comunicativa, según Canale, se compone de cuatro subcompetencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). Surgió a principios de los años 70 y se debe a D. Hymes, quien propuso un cambio en la orientación de enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, un cambio en los estudios que priorizaban la lengua como sistema jerarquizado de estructuras para un nuevo sistema dicho comunicativo en el que el alumno, para comunicarse, tenía que dominar además de la estructura de la lengua, elementos otros que le permitiera saber cuándo, con quién, dónde y en qué forma hablar. A pesar de las contribuciones del autor, sabemos que aún hoy el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE se da de manera esencialmente gramatical. Por ello, el objetivo de este trabajo es discutir el panorama de enseñanza-aprendizaje actual escolar que sigue teniendo, prácticamente, sólo un abordaje gramatical y establecer una relación con los documentos que intentan nortear la enseñanza-aprendizaje de E/LE en las escuelas, como los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN y las Orientaciones Curriculares de Lengua Extranjera para la Enseñanza Media. Para este fin, nos valdremos de la experiencia práctica de enseñanza en la escuela estadual *José Maria Pontes da Rocha*, del municipio de *Caucaia/CE*, en la que actúe como profesora durante el primer semestre de 2010, y de las aportaciones teóricas de Giovaninni (1996), Moita Lopes (1995), Santos Gargallo (1999) y Souza et allí (2007). A modo de conclusión señalamos la necesidad de pensar la enseñanza-aprendizaje de E/LE como algo más vivo y dinámico y no reducirla a una asignatura más del currículo escolar que siquiera suspende, para que, de esta forma, alumnos y profesores saquen más provecho del potencial comunicativo de la lengua española.

## CONSIDERACIONES INICIALES

La enseñanza de lenguas extranjeras es un proceso muy complejo y debe ser comprendido como un medio de aprendizaje de otras culturas y nuevos conocimientos, que hacen que desarrollemos algunas competencias que permiten la interacción, y no solamente como recurso de estudio gramatical, como aún ocurre en determinadas escuelas. Por ello, implica un abordaje didáctico motivador, una búsqueda frecuente de formas de contextualización de la lengua meta.

Como se sabe, actualmente, investigadores en Lingüística Aplicada se dedican al estudio de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como medio de encontrar formas de hacer que esta enseñanza sea algo menos artificial y más provechoso,

utilizándose de todas las competencias necesarias para este aprendizaje, siempre retomando las ideas sobre competencia comunicativa desarrolladas por D. Hymes en la década de 70, porque comprenden que sólo así se tiene un aprendiente apto y capaz de interactuar. Fue lo que intentamos hacer en nuestra experiencia práctica de enseñanza de E/LE, buscando aproximar el alumno a la lengua meta, utilizándose, principalmente, de la expresión oral en lengua extrajera para impartir las clases y buscando hacer que los alumnos comprendiera la importancia y el propósito de estudiarla. Sin embargo, hubo una barrera cultural en esta experiencia, porque los alumnos están acostumbrados al sistema de enseñanza del español en lengua portuguesa, y aún, trabajando todas las subcompetencias del conocimiento comunicativo.

Partiendo de esta perspectiva, este artículo tiene el objetivo de discutir el panorama de enseñanza-aprendizaje actual escolar que sigue teniendo, prácticamente, solo un abordaje gramatical y establecer una relación con los documentos que intentan nortear la enseñanza-aprendizaje de E/LE en las escuelas, como los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN y las Orientaciones Curriculares de Lengua Extranjera para la Enseñanza Media. La idea central de nuestra investigación surgió a partir de la experiencia como profesora de lengua española en la escuela *José María Pontes da Rocha*, en el primer semestre de 2010, y a partir de las visiones que los alumnos demostraban sobre la enseñanza de una lengua extranjera.

De manera que nuestro estudio siga una secuencia lógica, este artículo está dividido en tres partes en las cuales conduciremos esta discusión: el primer apartado trata de la enseñanza de E/LE, el segundo constituye el análisis de la visión de competencia comunicativa que traen los documentos norteadores de esta enseñanza de español y por fin, en el tercer apartado, las consideraciones finales.

## **ENSEÑANZA DE E/LE: RELATO DE EXPERIENCIA**

La oferta del español como lengua extranjera se ha vuelto obligatoria en el currículo de enseñanza de las escuelas públicas y privadas desde 2005, con la Ley nº. 11.161. Según la Ley todas las Instituciones, sobretodo, públicas deben ofrecer el estudio de la lengua española en la EM.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. (Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.)

A lo largo de estos cinco años, se está difundiendo la lengua en las escuelas, aunque de manera todavía tímida, buscando una aplicación a los moldes de enseñanza de LE preconizado por los documentos generales que nortean su funcionamiento eficaz, Parámetros Curriculares Nacionales – PCN y las Orientaciones Curriculares de Lengua Extranjera para la Enseñanza Media.

La enseñanza del español delante de este intenso crecimiento ha presentado un valor educacional que va mucho más allá que capacitar al aprendiente a usar la lengua para fines comunicativos, es como un bonus intelectual, profesional e incluso financiero del aprendiente, o sea, se ve ahora también como una necesidad de acceso a la información, como instrumento de trabajo en el sistema globalizador.

Durante mucho tiempo, se pensaba en la enseñanza de lenguas extrajeras como un sistema cerrado a modalidades escritas, sin embargo esta concepción está cambiando. Y el español, así como las demás lenguas, gana más atención porque sigue una línea de aproximación con el modelo contextualizado, pues ahora el alumno no aprende frases artificiales, sino frases dentro de situaciones comunicativas que se aproximan de la realidad.

A partir de este punto, es que entramos en el aula para tratar este tipo de enseñanza, donde el alumno iba a promover, junto con el profesor, su conocimiento lingüístico y discursivo de la lengua española. Llegamos en la escuela con el objetivo de trabajar la metodología comunicativa de enseñanza, con énfasis en expresión oral y comprensión auditiva. Sin embargo, no logramos éxito porque los alumnos no están acostumbrados con esta manera de enseñar, puesto que la enseñanza de lengua extranjera en grado medio enfoca sólo la competencia gramatical, y además, cuando mucho la comprensión lectora.

## **¿EN QUÉ CENTRA LOS NORTES DE LOS DOCUMENTOS PCN Y ORIENTACIONES CURRICULARES DE LENGUA EXTRANJERA?**

La enseñanza-aprendizaje sufre a cada año una nueva forma de abordaje, es decir, especialistas en esta área están actuando en el intento de mejorar esta enseñanza que desde entonces es vista como enseñanza superficial del idioma, o sea muchos dicen que profesores fingen que dan clases y los alumnos fingen que aprenden, principalmente en las escuelas públicas de enseñanza. Y uno de estos intentos de cambios en este sistema, surge los documentos norteadores de enseñanza, así como en todas las asignaturas, la legua extrajera ha recibido también un norte, donde se propone más que la enseñanza de la expresión o de la estructura lingüística, se propone la utilización de esta estructura en una interacción real y contextualizada.

Actualmente, en nuestra sociedad se preconiza el aprendizaje de una segunda lengua como de extrema importancia, ya que a partir de ella es posible tener contacto con nuevas culturas y nuevos conocimientos. De esta forma, una clase de LE debe posibilitar al alumno más que el aprendizaje de un código lingüístico, ella debe proporcionar también la oportunidad de conocer otras realidades, como por ejemplo, el alumno debe “*compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais*” (BRASIL, 1998, p.28).

En las orientaciones eso es muy marcado durante todo el documento. “*O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos*” (BRASIL, 2006, p.107), o aún, “*a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno*” (*idem*, p. 131).

Se defiende en los dos documentos que el papel crucial del conocimiento de una LE es hacer que los alumnos se vean y se constituyan como sujetos a partir del contacto y de la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad. Por eso es necesario que esta enseñanza sea contextualizada y no meramente gramatical. La enseñanza de lenguas extranjeras es mucho más social que propiamente individual. La enseñanza de LE no es sólo una asignatura escolar, sino presenta una función educacional de formación de ciudadanos. En los PCN se confirma la idea de que

*“conhecer e usar as Línguas Estrangeiras Modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais”* (BRASIL, 1998, p.32).

La gran cuestión es porque delante de todos estas orientaciones de enseñanza, de qué hacer en el aula de lenguas, cómo enseñar una segunda lengua, la importancia de una enseñanza interactiva y contextualizada, los profesores insisten en adoptar una postura dicha “*gramatiqueira*”, en que no se consiguen tampoco la atención, participación y efectuación de la lengua meta.

La educación brasileña hasta hoy suele tener una enseñanza-aprendizaje basada en un sistema de exposición tradicional de los contenidos sin que se haga un proceso de crecimiento con los alumnos, de manera que ellos mismo lleguen a sus conclusiones. Aunque se presente y se discutan nuevas formas interactivas, en que no hay jerarquía entre profesores y alumnos, existen profesores que tampoco se interesan en cambiar esta visión. Y la lengua extranjera no está fuera de esta realidad. Incluso hay un perjuicio muy grande para esta asignatura, ya que su perspectiva de enseñanza, desde los años 70, con D. Hymes que propuso una nueva orientación para esta enseñanza, que hasta entonces se preconizaba las estructuras gramaticales jerarquizadas, ahora, se vuelve la atención para el mecanismo de enseñanza basado en la competencia comunicativa, que aborda “el estudio de la lengua en uso y no descontextualizado” (GARGALLO, 1999, p.32). A esta orientación Canale (1983) va a estructurar su composición en cuatro subcompetencias: grammatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, formando así, lo que llamamos hoy de competencia comunicativa, indisociable de la cultura. Sobre eso Gaias (2006, p.70) dice que

en el proceso de adquisición de una LE, de ese modo, es posible asegurar que cuando una persona tiene conocimiento de otras lenguas y sus culturas, es más tolerante y sensible, y así tendrá una visión múltiple de la sociedad, lo que es más raro que ocurra con el que conoce sólo su propia lengua y cultura, pues ve lo ajeno a través de los estereotipos.

Los documentos establecen aún la enseñanza del español como lengua extranjera como una verdadera asignatura en el proceso educativo, principalmente ahora que desde 2005 se ha tornado obligatoria la oferta.

*Consideradas muitas vezes injustificadas, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, uma configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do individuo.* (BRASIL, 1998, p. 25)

La cuestión es cómo revertir la condición que se ha preconizado en las escuelas con una visión de enseñanza periférica, superflua y con enfoque puramente gramatical. Ahí está el gran problema que se establece en este sistema, porque esta costumbre de una enseñanza artificial y descontextualizada hacen que se críen una mala aceptación.anto por parte de las escuelas como por parte de los alumnos.Cuando hay profesores que intentan cambiar esta realidad, es decir, los profesores que aportan una propuesta de enseñanza basada en las orientaciones y en los PCN, cuya visión se basa en el enfoque comunicativo, los alumnos la rechazan, porque no están acostumbrados a este mecanismo de enseñanza, o sea, estos alumnos no conocen el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera, porque desde siempre en su realidad se ha puesto el idioma como una asignatura que tenía que ser ministrada, contenidos gramaticales que debían ser presentados, es decir,

*em lugar de capacitar os alunos a falar, ler e escrever em um outro idioma, as aulas de língua estrangeiras modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.* (idem, p. 25)

O sea, no se pone esta enseñanza como parte esencial del crecimiento intelectual y como conocimiento intercultural. Por ejemplo, en la gran mayoría de las escuelas tratan de este estudio de forma descontextualizada, impartiendo clases de lengua española en portugués, lo que, según nuestro punto de vista, dificulta el aprendizaje, que propone sobretodo la competencia comunicativa. Sin embargo, es cierto también que hay teóricos que defiende este tipo de enseñanza, incluso por la realidad de nuestro sistema de enseñanza, por ejemplo, falta de tiempo para un trabajo eficaz, carga horaria reducida y falta recursos de multimedios. Incluso, los propios PCN destacan esta cuestión.

Se entiende que esta forma de enseñanza hay que sufrir algunas alteraciones con relación a la perspectiva, por ejemplo, de curso libres. Pero es posible utilizarla, es

posible visualizar a los alumnos como emisores de comunicación y no solamente receptores pasivos de este proceso.

Es entonces necesario que discutamos sobre esta postura en el aula, basándonos en los documentos orientan las formas de trabajo, lo que ocurre es que algunos profesores todavía no los conocen y tampoco les gustarían conocerlos, porque este cambio de postura va a exigir preparación, trabajo y reflexión en el proceso de su enseñanza. Por ello, volvimos nuevamente al fracaso de la enseñanza que estamos sumergidos en Brasil – no motivación para cambios mejores en la educación.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

No obstante a las cuestiones discutidas en este trabajo, se concluye que los modelos prácticos de enseñanza de lengua española hay que ser mejor explotado en el aula de lenguas de las escuelas públicas, así como las demás lenguas, además de tener que trabajar el enfoque comunicativo, que todavía no ha sido aplicado en las escuelas, debido a la concepción de el español es fácil, comprensible y, erróneamente, semejante al portugués.

De acuerdo con lo que se preconiza los documentos directivos para esta enseñanza, el estudio de lengua extranjera debe utilizarse como medio de acceso al conocimiento y a la información en los tres niveles de competencia – interactiva, textual y grammatical, a partir, es claro, del contexto de uso. Observamos que los documentos analizados abordan de manera muy semejantes la enseñanza como superación de un carácter vehicular, buscando, por tanto, un proceso educativo global que les ayuda a los alumnos a construir su identidad como ciudadanos incansables de conocimiento, porque esta enseñanza debe hacer que los alumnos comprendan “*en que medida os enunciados a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz*” (BRASIL, 1998, p. 32)

Sin embargo, hay, todavía, caminos distintos entre lo teórico y lo práctico referente a esta concepción de enseñanza que trata los PCN y Orientaciones Curriculares, es decir, mientras la teoría aborda la manera eficaz, contextualizada y interactiva, en la práctica, las escuelas, los profesores, e incluso muchos alumnos, prefieren mantener la

enseñanza basada en enfoque estruturalista, esencialmente, gramatical, distante totalmente del propósito real de enseñanza de lenguas extranjeras.

## REFERENCIAS

- BRASIL. Dispõe sobre o Ensino do Espanhol na Educação Fundamental e Média. Lei nº. 11.161, de 05 ago. 2005. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 28 mar 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (volume 1)*. Brasília: Secretaria de Educação básica, 2006.
- CELADA, M. T. e GONZÁLEZ, N. M. *Los estudios de Lengua Española en Brasil*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasilia: ABEH, 2000, p. 35-58.
- GAIAS, Inês. La *enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la conciencia intercultural*. en [http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/lingua\\_espanhola.pdf](http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/lingua_espanhola.pdf). acceso en 18/11/2010.
- GIOVANNINI, A. *La comprensión lectora, Profesor en acción*. 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PACHECO, Claudia. *Representações da língua espanhola em trabalhos sobre o E/LE*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasilia: ABEH, 2000.  
en[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100014&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100014&script=sci_arttext), acceso em 20/11/2010.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. S. A Arcos libros: Madrid, 1999.

➤ **Fotonovelas como recurso didáctico en las clases de español para fines específicos**

Autor: Alzenaide Cândido de Oliveira Salvador; Camila Dantas Muniz – IFRN

**FOTONOVELAS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE  
ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS**

**Alzenaide Cândido de Oliveira Salvador**

[alzenaide@yahoo.com.br](mailto:alzenaide@yahoo.com.br), IFRN

**Camila Dantas Muniz**

[camilamuniz07@hotmail.com](mailto:camilamuniz07@hotmail.com), IFRN

**RESUMEN**

Relato de experiencia de una secuencia didáctica desarrollada para la enseñanza de español en un grupo de turismo. Los alumnos han elaborado fotonovelas, un recurso didáctico consiste en la unión de imágenes y textos relacionados con cada una de ellas. Este proyecto ha rescatado las fotonovelas de antaño para las clases de español con el intuito de solidificar y ampliar los conocimientos de la lengua española aliados a temas relacionados al turismo de modo divertido y original. Su elaboración implicó la participación de todos los alumnos organizados en grupos y resultó en la producción de seis fotonovelas. Cada grupo era responsable por la creación del argumento de la historia, de los guiones literario y técnico y de la obtención del material visual. Por fin, se evaluó la coherencia entre las expresiones verbal y no-verbal y el desarrollo de la creatividad y capacidad de comunicación e interacción de los alumnos.

**Palabras-clave:** Fotonovela. Recursos Didácticos para la clase de E/LE. Español para fines específicos.

## **FOTONOVELAS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS**

### **1 INTRODUCCIÓN**

El presente artículo relata la cumbre de una secuencia didáctica desarrollada – durante el período de práctica profesional de una alumna concluyente del Curso de Licenciatura en Español – para la enseñanza de español en un grupo de turismo de la enseñanza media del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Norte.

Teniendo en cuenta, las especificidades del grupo se ha rescatado las fotonovelas de antaño para las clases de español con el intuito de solidificar y ampliar los conocimientos de la lengua española aliados a temas relacionados al turismo de modo divertido y original.

Inicialmente, se presenta algunas consideraciones sobre la fotonovela, su íntima relación con el cómic y el cine y un breve análisis de los aportes que su uso en la enseñanza de lengua extranjera. A continuación, se delineó el contexto en el cual se ha desarrollado esta experiencia contemplando el perfil del grupo de alumnos y la enseñanza de español para fines específicos, y la secuenciación de este trabajo compuesto por etapas bien nítidas que abarcaban todos los contenidos anteriormente trabajados con el grupo.

Los resultados obtenidos fueron más que satisfactorios, en la medida en que el esfuerzo emprendido para su realización ha resultado en una real participación de todos los alumnos y su consecuente acercamiento a la lengua meta.

### **2 FOTONOVELA**

La enseñanza de una lengua extranjera requiere una selección de recursos didácticos que puedan auxiliar el conocimiento de estrategias reales de uso de la lengua meta y, al mismo tiempo, familiarizar el alumno con sus aspectos culturales y

pragmáticos. En esa perspectiva se percibe la fotonovela – un género editorial conocido en todo el mundo – como un instrumento idóneo para favorecer la creatividad en la escuela, inculcar el diálogo entre imagen y palabra e impulsar nuevas formas de expresión que den vida a una escuela en sociedad, puesto que la fotonovela “es una narración secuencializada formada por imágenes fotográficas y textos escritos” (APARICI, 1992).

La fotonovela, de acuerdo con Abad (2010), nace en Italia, en 1947, producto de una elección de fotos deliberadamente ordenadas y dispuestas para una lectura secuencial y a las que se les superpone textos explicativos o de diálogo para facilitar la reconstrucción del relato. Se extiende años más tarde por Francia, España, América Latina, Canadá y África. Se publicaba originalmente como serie incluida en las revistas de grandes tiradas, en las que actuaban personajes famosos y estereotipados: la novia abandonada, el galán seductor, la mucama convertida en señora, etc.

Su éxito decayó a partir de 1980 y ha sido sustituido por las series de televisión y las telenovelas, basadas en los mismos elementos que las fotonovelas, pero aún sigue siendo un género apreciado por muchos.

La fotonovela está relacionada con el cómic y el cine. Con el primero comparte muchas similitudes gráficas y estructurales: la página está dividida en viñetas, los diálogos aparecen en bocadillos, etc. Como en el cine recurre a procedimientos pensados para que la historia resulte más dinámica y moderna: juego con diferentes planos, campo/contracampo, ángulos, etc. Con todo, ella no evoluciona como el cine, quedándose estancada en sus planteamientos iniciales.

Al igual que el cine y el cómic, la fotonovela parte de un guión que constituye la trama narrativa y se apoya simultáneamente en imágenes, diálogos y comentarios de un narrador.

Similar a la historieta, la fotonovela es un género literario que narra atractivas historias de amor, enredo, odio, traiciones, pero en lugar de dibujos utiliza fotografías de actores y escoge un escenario más cercano a la realidad. Es un recurso útil para recrear las obras literarias y expresar la creatividad. Sin embargo, la fotonovela es un género que puede ser utilizado en la escuela por su lenguaje sencillo. Además de eso, consiste en un

medio de fácil asimilación que puede introducir el estudio de la imagen en el aula. Crear una fotonovela va a requerir conocimientos tanto de escritura de guiones y diálogos como de fotografía y eso va a hacer con que los alumnos mantengan la motivación contando historias de forma diversa y original, resultando un recurso creativo y motivador en las clases de español como lengua extranjera.

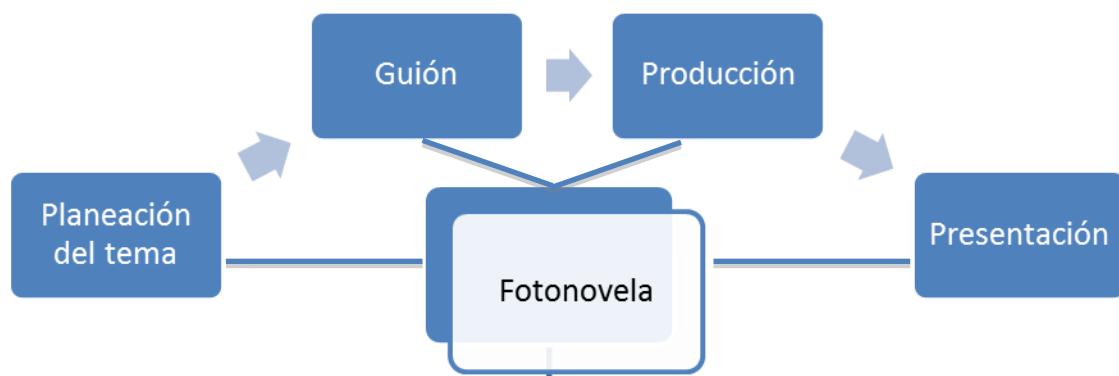
### 3 LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En una experiencia con el grupo de turismo del cuarto año de la enseñanza media del IFRN se planteó una secuencia didáctica que fue culminada con la creación de seis fotonovelas. Atendiendo a las especificidades del grupo se desarrolló un trabajo que aliaba la enseñanza de la lengua española a las necesidades del sector turístico combinando contenidos gramaticales, lexicales y culturales.

Tras desarrollar varias secuencias didácticas que comprendían los tipos de turismo (de aventura, rural, de incentivos, entre otros), sectores turísticos (hoteles, agencias de viaje, guías de turismo, etc.) y tipos de alojamientos, se propuso al grupo la creación de fotonovelas que contemplara los contenidos trabajados hasta el momento. Para tanto, los alumnos dispusieron de cuatro momentos:

- 1º. para el planteamiento de la idea;
- 2º. para la planeación del tema, elaboración del argumento y esbozo del guión técnico y literario;
- 3º. para la producción del material visual y verbal, y para el montaje;
- 4º. para la presentación de las telenovelas a través de diapositivas y revisión lingüística llevada a cabo en conjunto, de modo que implicó en un repaso de contenidos gramaticales y lexicales.

El siguiente cuadro esquemático da una idea general de las etapas y elementos constituyentes de este proyecto (Figura 1).



**Figura 1:** Etapas y elementos constituyentes del proyecto.

El grupo fue dividido en seis subgrupos, cada uno responsable por la elaboración de una historia distinta y con total libertad creativa. Los recursos que les ofrecen el IFRN propiciaron las condiciones necesarias para la realización de este proyecto. La disponibilidad y acceso a las nuevas tecnologías – cámaras fotográficas digitales, ordenadores y programas de edición – les facilitó el proceso de montaje y les entusiasmó a crear historias muy originales.

#### **4 LOS RESULTADOS**

Las fotonovelas presentadas, además de elementos verbales y visuales, emplearon sonidos y músicas que añadieron al factor de comicidad de las historias. A través de ellas vivenciamos las idas y venidas de un triángulo amoroso, un viaje hacia Jerusalén, un robo en un hotel, un recorrido en la floresta amazónica, una entrevista del “Jornal Nacional” y el desaparecimiento de los equipajes en un aeropuerto.

Cada una de las historias utilizó un abordaje propio y original para construir sus narrativas y el resultado fue sorprendente. La revisión lingüística consistió en otro

momento interesante de esta propuesta, pues cada alumno tuvo la oportunidad de sentirse agente de ese proceso, motivándoles a comprender e identificar sus propios equívocos.

## **5 CONSIDERACIONES FINALES**

La utilización del recurso fotonovela fomentó el conocimiento de los alumnos hacia distintas formas de expresiones comunicativas, ejercitando la lengua española en contextos reales y contribuyendo para la significación del aprendizaje de la lengua meta. En esa perspectiva, vemos en ese recurso una forma de permitirles estar listos para comprender distintos mensajes y, lo más importante, contar con recursos que les posibiliten ser creativos y originales a la hora de comunicar sus sentimientos, opiniones y creaciones, además de valorar este atractivo medio de comunicación.

## REFERENCIAS

- ABAD, T.A.M. **Tecnología de multiplicación de imágenes fijas:** la historieta o comic y la fotonovela. Disponible en: <<http://reporterodigitaltama-53.spaces.live.com/blog/>>. Accedido en: 19 nov. 2010.
- APARICI, R. **El cómic y la fotonovela en el aula.** Madrid: Consejería de Educación, 1992. Disponible en: <<http://books.google.es/books>>. Accedido en: 01 jul. 2010.
- LA PLAZA INVISIBLE. Pasos para hacer una fotonovela.** Disponible en: <<http://www.telefonica.net/web2/laplazainvisible/Pasos para hacer una fotonovela.pdf>>. Accedido en: 24 jul. 2010.
- MORENO, C.; TUTS, M. La enseñanza del español del turismo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dir.). **Vademécum para la formación de profesores:** enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. (p.1185-1204)

## GT-3 e GT-2 – Sala de Proyección 1 DICAL (SP1-DICAL)

### ➤ **La sociedad del siglo XVI y su influencia en la literatura**

Autor: Josirranny Priscilla da Silva – UERN

### **LA SOCIEDAD DEL SIGLO XVI Y SU INFLUENCIA EN LA LITERATURA**

Josirranny Priscilla da Silva – UERN.

Orientadora: Profa. Ms. Maria Solange de Farias(UERN)

#### **RESUMEN**

La literatura en general aumenta nuestra visión e interpretación sobre el mundo y sobre nosotros mismos, pues a través de la lectura se alcanza el desarrollo del sentido crítico y de la capacidad de análisis. En las entrelíneas de un texto literario encontramos los aspectos históricos, sociales y económicos de la sociedad en la cual el autor está insertado. El siglo XVI fue marcado por la llegada del Renacimiento, un movimiento ideológico, artístico y literario caracterizado por investigaciones y aplicaciones de principios filosóficos; en este período España vive una época de muchas conquistas, como el descubrimiento de América por Cristóbal Colón, invención de la imprenta, reconquista de la Península Ibérica, entre otras; tales factores acarrearon una serie de transformaciones, que será el eje de este estudio. Así, este trabajo consiste en analizar la sociedad del siglo XVI y su influencia en la literatura, como también investigar las referencias históricas de España a través de la literatura. Para ello, haremos una

investigación teórica basada en los textos de Muñoz (2000), García (2009), Hernández y Cabrales (2009) y Pérez (200?), etc. Tras nuestras lecturas y análisis, comprobamos que la literatura española renacentista recibió directamente influencias históricas, económicas y sociales propias de este período; estos cambios por su vez afectaron los temas, las formas y los estilos literarios con el origen de un nuevo género: la novela picaresca y hasta mismo la diseminación de la literatura.

**Palabras clave:** Literatura. Historia. Sociedad.

## 1 INTRODUCCIÓN

Al estudiar una lengua extranjera es imprescindible conocer su cultura. Así, la literatura es un medio eficaz de conocerla, pues sabemos que esta es una manifestación cultural que surgió en el medio de las sociedades y que trae en sus entrelíneas los aspectos históricos, políticos, sociales y económicos de un pueblo.

Sin embargo, el análisis literario se limitó, por mucho tiempo, al culto del estilo, del escribir bien y de forma rebuscada, en el exagero retórico de algunos escritores, o sólo como base para un análisis sintáctico y/o morfológico. Hoy, el análisis literario se constituye en la ampliación y articulación del sentido crítico del lector, desarrollando su visión e interpretación del mundo y sobre nosotros mismo. En este sentido, consideramos pertinente analizar la sociedad del siglo XVI y su influencia en la literatura, investigando los marcos históricos de España de esta época.

Luego, haremos una investigación teórica con base en los textos de Muñoz (2000), García (2009), Hernández y Cabrales (2009) y Pérez (200?). Para tanto, realizaremos un análisis de la literatura renacentista en el primero capítulo de este trabajo, desde su estructura formal hasta sus contenidos principales, ya en el segundo capítulo averiguaremos los cambios históricos y sociales ocurridos en España del siglo XVI, con el intuito de investigar se tales transformaciones afectaron la literatura de este siglo y sí de qué forma ocurrió tales permutas.

## 2 LA LITERATURA DEL SIGLO XVI

El siglo XVI fue marcado por el Renacimiento, un movimiento ideológico, artístico y literario caracterizado por investigaciones y aplicaciones de principios filosóficos. Este movimiento nació en Italia. Sus representantes deseaban rescatar la antigua y admirada cultura clásica y latina, como también volvieron a inspirarse en los escritores grecolatinos que se habían quedado algo olvidado durante la Edad Media; por eso la alusión al término Renacimiento. Igualmente a la época que se intenta imitar, el hombre vuelve a ser el centro del universo (antropocentrismo), y relega la figura de Dios como el centro de todo. A lo largo de este período, ocurrió una cadena de transformaciones históricas, económicas, sociales, religiosas y culturales, que analizaremos, con el objetivo de averiguar si tales factores influyeron en la literatura renacentista.

La literatura del siglo XVI dejaba de ser producida solamente de forma oral y pasa a ser escrita y lida aun que por una minoría alfabetizada; es extendida gracias a la invención de la tipografía en 1455 por Gutenberg facilitando la difusión de las obras con conceptos filosóficos y humanísticos. El renacimiento exaltó las lenguas vulgares como un medio de expresión natural y espontánea.

## 2.1 La producción literaria renacentista

La creación literaria, en este siglo, estaba en esplendor y se quedó conocida como *Siglo de Oro*. Allá de esto, en esta época se desarrolla la literatura didáctica, como consecuencia de los ideales renacentistas. El renacimiento exaltó las lenguas vulgares como un medio de expresión natural y espontánea. De acuerdo Cabrales y Hernández (2009) entre los subgéneros se destacaban el diálogo y la crónica, que también vivieron tiempos de gloria, pues describían los increíbles acontecimientos de la Conquista de América. Los géneros literarios de esta época son la lírica, la narrativa, el teatro y el ensayo.

En la poesía renacentista, los nuevos poetas italianizantes introducen la sensibilidad, temas y formas que triunfa en Italia. La poesía que más oye la población del siglo XVI continúa siendo la lírica tradicional y el romancero, que sigue siendo transmitida

de forma oral. Garcilaso de la Vega, es uno de los pioneros en la defensa de la poesía renacentista italianizante; la rapidez de la propagación de sus obras contribuyó para el triunfo de la poesía. Segundo Muñoz (2001) los nuevos géneros, motivos, temas, versos, estrofas y sensibilidad poética añadida a este estilo literario fue un fenómeno en la literatura europea.

Muñoz (2001) aún nos muestra que la literatura clásica greco latina fue la base para los poetas renacentistas, así reapareció una serie de temas en la literatura renacentista como: *Carpe diem*, aconseja al lector a aprovechar el momento, pues la vida es breve y no sabe lo que puede ocurrir mañana; *Collige, virgo, rosas* (Recoge, doncella, las rosas) es una advertencia a una joven para que se ame antes que el tiempo envejezca su belleza; *Aurea mediocritas* (La feliz mediocridad) es una exaltación de la vida moderada, apartada de grandes ambiciones y pasiones que solo traería preocupaciones e infelicidad; y por último *Beatus ille* (Feliz aquél) se aplaude la vida en el campo, lugar apropiado para encontrar la paz y la armonía.

El tema propagado en la poesía renacentista es el amor influido por la filosofía neoplatónica, donde mediante el amor, el hombre se eleva del material a lo inmaterial, y la contemplación de la belleza de la mujer permite al hombre acceder el conocimiento de la belleza absoluta, superando la sensualidad, que es pura materia. Pero, el amor también aparece como fuente de frustración y dolor. Al lado de la poesía amorosa, se desarrolla la de carácter moral, que manifiesta la insatisfacción con la nueva sociedad individualista y urbana, que despersonaliza los individuos. Formalmente la poesía renacentista es innovadora. El verso más utilizado será endecasílabos, alternado frecuentemente con el heptasílabo. Fueron recuperados los géneros de la tradición clásica grecolatina como églogas, odas, epístolas, etc. Las estrofas más habituales son el soneto, la lira, los tercetos y la silva. Pero, fue el soneto la forma representativa de la nueva poesía.

Aun tenemos en la poesía la presencia de los nuevos ideales de los cristianos, como causa de la reforma protestante, pues junto con la contrarreforma vino la literatura ascética y mística, con el objetivo de evitar la propagación del protestantismo; los representantes de estos géneros son Fray Luís de Granada, San Juan de la cruz y Santa

Teresa de Jesús. Los temas son religiosos, morales y filosóficos, las estrofas son cortas y el estilo sobrio, aun presenta equilibrio entre expresión y contenido.(CABRALES y HERNÁNDEZ, 2009).

La novela moderna renacentista, no en el sentido moderno del tema, se propagó por toda Europa a lo largo del siglo XVI, como causa de la difusión de la tipografía, el crecimiento de la población, que favoreció el comercio y la divulgación del libro y aún, el desfrute del tiempo libre, algo que afectaba sobre todo la población urbana, beneficiando la lectura de novelas como entretenimiento y distracción. En general son relatos de ficción de extensión media y remite a los antiguos *Cantares de Gesta* y los cuentos. De todas las formas novelescas (caballería, sentimental, pastoril, griega o bizantina) solamente dos son de origen española, la novela morisca y la novela picaresca, las demás resultan de la asimilación de los modelos extranjeros.

Cabralles y Hernández (2009) documentan que las novelas de caballería narran aventuras de un caballero y el amor idealizado por una dama; tiene como ambiente lugares exóticos y posee una gran riqueza de argumentos. Las novelas pastoriles tienen como temática el amor entre cortesano con aspecto de pastores, pero la acción es totalmente escasa. Las novelas moriscas están centradas en el amor entre Moros y cristianos y son ambientadas en Andalucía y Norte de África. En otro nivel tenemos la novela picaresca que presenta un carácter realista y la narración es autobiográfica; el protagonista es un anti héroe, generalmente de origen familiar pobre; en que la pobreza lo obliga desde niño a servir distintos amos, pasando hambre y malos tratos, con eso es obligado a cometer pequeño delitos para sobrevivir. El final es generalmente desgraciado; la acción se desarrolla en lugares conocidos, en un período de tiempo concreto, en que los hechos reflejen el modo de vida de la época. El lenguaje es sencilla, directa y contiene expresiones populares. Tenemos como representante de este género Lazarillo de Tormes.

La prosa se desarrolla en este siglo, los temas son diversos, suele distinguirse las de carácter didáctico y las de tipos narrativos. Pero, no faltan rasgos literarios y de ficción en las prosas didácticas como no faltan intención didácticas en los textos narrativos. Las de estilo didáctico, tienen como objetivos mostrar los conocimientos o la opinión del autor, sobre algún tema histórico, religión, literatura, política y costumbres,

con la intención de contribuir con la formación humana del lector. El auge de la literatura didáctica se manifestó en una rica variedad de temas y modalidades que podemos resumir en dos grandes vertientes: la profana y la religiosa. En estas vertientes de acuerdo con Muñoz (2001) la forma más utilizada era el diálogo, donde los interlocutores hablan sobre cualquier asunto, apuntando sus diversos puntos de vista.

En la prosa profana se representa la causa directa del antropocentrismo propio de los ideales renacentistas, propagando los ideales humanísticos, con reflexión de temas como la felicidad, dignidad humana, la educación y el destino del hombre, así como describe hechos históricos como el descubrimiento, conquista y colonización de América. Ya la prosa religiosa, en general, son comentarios bíblicos y consejos para la salvación del alma; tenemos los abordajes ascéticas y místicas de Fray Luis de Granada y de Santa Teresa de Jesús.

Por otro lado, la actividad dramática se desarrolla de forma notoria en el siglo XVI, con algunas corrientes distintas, como el teatro religioso, profano (comienzo de la comedia nacional) y el menor. En el teatro religioso, continuaba fuerte la tradición litúrgica ligada a las festividades como la Navidad, Pascuas y *Corpus Christi*, que es bien representado por Diego Sánchez de Badajoz, en sus obras hace críticas contra el abandono de las costumbres.

En el teatro profano tenemos tres modalidades, el cortesano, el humanista y el popular. El teatro cortesano representa los salones aristocráticos, entre sus cultivadores se destacan Torres Naharro y el portugués Gil Vicente. El teatro humanista, surgió en las universidades como un ejercicio retórico para practicar el latín, pasaba a adquirir una amplia variedad estratégica de inspiración clásica, cuyos asuntos proceden de la historia nacional. Ya el teatro popular amplía las tendencias festivas y culturales, su grande impulsor fue Lope de Rueda, con quien siguió el teatro menor en España. Esta modalidad es más breve y el objetivo es divertir los telespectadores, son obras cómicas, el lenguaje utilizado es coloquial y el ambiente realista, la utilización de estos recursos era una garantía de mayor aceptación y mayor número de público.

Por fin, tenemos el último género literario perteneciente a la literatura renacentista: el ensayo. De acuerdo con Hernández y Cabrales (2009) son expresiones de

los ideales humanísticos, con un estilo cuidado y natural; en esto estilo literario se destaca el subgénero crónica, que es basado en la historia del descubrimiento, conquista y colonización de América, representando un *Corpus* literario e histórico, donde encontramos elementos propios de la novela, ensayo antropológico, la descripción científica y hasta mismo las tradiciones leyendas y folclóricas del siglo XVI. Así tenemos, las crónicas humanísticas, cuyo autor es un intelectual renacentista, con abundante conocimiento cultural, como es el caso de Pedro Martir de Anglería, un famoso humanista de la corte de los Reyes Católicos; Las eclesiásticas escritas por padres o misioneros, podemos citar las obras del Padre Bartolomé de Las Casas que noticiaba los abusos cometidos sobre los Indios; y por último las crónicas *mestizas* que eran elaborados por autores que participaban directamente de la cultura indígena y española.

En general las crónicas se centran en el marco histórico en que se desarrolla las conquistas españolas, otras dieron más importancia para la situación del indio y al comportamiento de los colonizadores Europeos, relataban los viajes y describían espacios y especies desconocidas, lo que explica la frecuente presencia de los paisajes en los textos.

### **3 LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DEL SIGLO XVI Y SU INFLUJO EN LA LITERATURA**

El Renacimiento llegó en España en 1492, fecha de muchas conquistas españolas, como el descubrimiento de América por Cristóbal Colón, reconquista de la Península Ibérica y la publicación de la primera gramática española la *Gramática de la Lengua Castellana* de Antonio de Nebrija. Tales acontecimientos afectaron el mundo de una forma general. A empezar por las transformaciones históricas y sociales que el descubrimiento de América trajo; la primera de ellas fue la asignatura del *Tratado de Tordesilha*, que separó las tierras portuguesas de las españolas; en él fue establecido que los dominios portugueses fueran separados de los españoles por un meridiano, así todas las tierras al leste de este meridiano serían portuguesas y al oeste españolas. Así,

encontramos en la prosa profana relatos de este período históricos desde el descubrimiento hasta la colonización de América.

Otra consecuencia del descubrimiento fue la proliferación de todas las órdenes europeas para el Nuevo Mundo, principalmente la religiosa, pues los padres jesuitas trabajaron en la catequesis de los Indios. La participación de los cronistas fue imprescindible en esta vertiente, enalteciendo siempre a Jesús Cristo y la Virgen María como apoyo al trabajo de los colonizadores

Paralelamente, el Océano Atlántico pasó a ser el océano de mayor actividad comercial. Por fin, aún se cita como una consecuencia significativa la descubierta de las riquezas minerales en el continente americano, aunque muchas regiones ya eran exploradas por los indios, cuando los españoles encontraron. El oro y la plata fueron llevados en grandes cantidades a Europa, y tornaron ricos y poderosos las personas que no eran nobles, pero que se dedicaban al comercio y a las conquistas, así como contribuyeron para la construcción de las grandes obras arquitectónicas.

Luego, vino la publicación de la primera gramática española que solo fue posible gracias a la invención de la imprenta por Johanes Gensfleisch Von Gutenberg que también contribuyó para el renacimiento cultural y la dimensión social y literaria del siglo XVI. Con el surgimiento de los impresos, los libros se volvieron más accesibles y portables, esa accesibilidad, juntamente con otras revoluciones artísticas del Renacimiento, colaboró de manera significativa para la transición del pensamiento teocéntrico para un modelo antropocéntrico de pensar, o sea, la imprenta estimuló la procura y la creencia en la ciencia, así como despertó el derecho de conocer y elegir individualmente los caminos intelectuales y religiosos para seguir. Y, como vimos los temas literarios retrataban los ideales humanistas que es propio del renacimiento.

Con la tecnología de impresión se puede observar un cambio en los métodos educacionales, “empezó a desgastarse el punto de vista de que el fin principal de la educación escolar era transmitir informaciones, de uno para uno, o de uno para pocos, en un contexto presencial. Con la invención de Gutenberg se volvió posible transmitir informaciones de un para millares/millones”<sup>10</sup> (RIBEIRO, CHAGAS, PINTO, 2007 p.

---

Todas las traducciones fueron hechas Por la autora de este trabajo.

30). Por lo tanto, aun teniendo la educación ganado nuevas fronteras, la alfabetización continuó siendo un privilegio de pocos.

La Iglesia perdía espacio considerable debido a los nuevos valores que eran impresos sobre la religiosidad, pero sería una manera eficaz de vender indulgencias. “Si antes esa práctica era hecha con recibos hechos a manos, pasó entonces a imprimir más de 200 mil”<sup>11</sup> (SCHILLING, apud RIBEIRO, 2007). De esa forma, se cree que la imprenta provocó indirectamente la reforma protestante. Incluso fue creado después del Concilio de Trento, el Índice Católico de los Libros Prohibidos, en una tentativa de mantener su hegemonía.

Allá de los cambios ocurridos debidos a la conquista española, la aparición del Renacimiento también trajo una serie de otras transformaciones que afectó toda la dinámica del país. La situación política de España en el comienzo del siglo XVI es bastante conturbada. La muerte de la reina Isabel en 1504, demuestra la inestabilidad de la unidad española pues los castellanos no aceptaban la autoridad del Rey Fernando que era Aragonés. A pesar de esto el reinado de los reyes católicos se expandió tanto por América como por Europa, debido a las alianzas matrimoniales.

El matrimonio de su hija Isabel con Alfonso de Portugal y, tras su muerte, con Manuel de Portugal trataba de sellar una sólida alianza con el otro reino peninsular, la muerte del hijo de Isabel y Alfonso, Miguel impidió la unión en su persona de las Coronas de Castilla, Aragón y Portugal. Su hija Catalina fue dada en matrimonio al heredero del trono inglés, Arturo, tras su fallecimiento, la hija de los Reyes Católicos se casó con el rey inglés Enrique VIII, buscando la alianza inglesa contra Francia. Mientras su hija Juana se esposaba con Felipe el Hermoso, duque de Borgoña, hijo del emperador alemán Maximiliano, y el único hijo varón de los Reyes Católicos, Juan contraía matrimonio con la hija del emperador Maximiliano, Margarita. La pacificación de Castilla, los triunfos militares y la política diplomática y matrimonial de los Reyes Católicos situaron a la monarquía hispana como una potencia europea de primer orden al iniciarse el siglo XVI. (MAGRO y CARVAJAL, 2004).

En el contexto religioso, había el deseo de renovación que culminaría en la fragmentación de la Iglesia Católica. Martin Lutero, un monje Alemán, se sentía incomodado con las costumbres mercantilizadas de las indulgencias, en que aquellos

<sup>10</sup> Texto original traducido: *começou a desgastar-se o ponto de vista de que o fim principal da educação escolar era transmitir informações, de um-para-um, ou de um-para-poucos, num contexto presencial. Com a invenção de Gutenberg tornou-se possível transmitir informações de um-para-milhares/milhões.*

<sup>11</sup> Se antes essa práctica era feita com recibos a mano, passou então a imprimir mais de 200 mil.

considerados pecadores pagaban determinadas cantidades a la Iglesia católica para la remisión de sus pecados, con la corrupción romana con ventas de cargos oficiales, obispados y monasterios del mundo entero, con abusos morales y con la ignorancia de la clerecía puesto que la mayor parte del clero rural no recibía ninguna formación, ni teológica, ni pastoral y ni litúrgica, así, propuso en 1519 la Reforma Protestante. El luteranismo aspiraba la vuelta de la pureza evangélica y defendía la religiosidad individual en que cada uno podría hacer una lectura personal de los libros sagrados. Más una vez el contexto histórico influyó en la literatura, pues como vimos anteriormente, los temas literario pintaban todos los cambios religiosos que España sufría; al ver el poder de literatura, la Iglesia Católica se validó de esta para frenar estas rupturas, incluso llegó a prohibir la publicación de ciertos libros, instaurando la censura previa de los libros.

Luego, el rey inglés Enrique VII decidió apartarse del catolicismo, acarreando conflictos políticos y religiosos en Europa entre los reyes católicos y los seguidores de la Reforma Protestante. Así empieza un período llamado Contrarreforma, que tenía el objetivo de corregir los fallos de la Iglesia católica, haciendo frente a la reforma protestante para detenerla en su avance o recuperar países conquistados por ella. El Papa Paulo IV se validó de la Santa Inquisición para hacer que el catolicismo cumpliera de todas las formas lo que la iglesia juzgara correcta.

La Inquisición o Santo Oficio fue una institución creada por el Papa Gregorio IX en el siglo XIII para investigar y juzgar a los acusados de herejía y brujería. Su acción decayó a fines de la Edad Media como institución dependiente de Roma. Los Reyes Católicos la implantaron en España en los últimos años del siglo XV y le dieron el doble carácter de tribunal estatal y eclesiástico. (LA CONTRARREFORMA, texto online).

En el ámbito social, según Hernández y Cabrales (2009), continuaba fuerte la división que ya existía en la Edad Media entre nobles y campesinos. Por lo tanto, en medio a una explosión de acontecimientos, España se torna una sociedad expansiva e innovadora; se trata del crecimiento comercial y urbano, en que el sistema económico pasa del Feudalismo para el Capitalismo y, el dinero se convierte en un dispositivo impulsor de la economía. En el Feudalismo, los Señores Feudales arrendaban sus tierras para el hombre del campo trabajar en ellas, ya en el Capitalismo, con el crecimiento de la población y el incremento de las actividades agrícolas surge una nueva clase social

dedicada al comercio, la burguesía, que enaltece valores como el trabajo, dinero y el bienestar material. Al mismo tiempo, se extiende el concepto de hidalgía que desprecia el trabajo, sobre todo el comercio y las finanzas, pues consideraban ocupaciones propias de los judíos.

Esta convergencia económica tiene efectos materiales en la vida cotidiana, las personas pasan a vestirse bien, usar joyas, vivir en casas confortables y ostentosas, y a participar de las fiestas, banquetes, etc. Pero, el lujo obliga a gastar más de lo que se gana, por su vez, hace que las personas hagan préstamos de dinero y así contraer deudas. El desarrollo extraordinario de los intereses y préstamo es una de las varias manifestaciones económicas del Capitalismo. De igual modo se desarrolla la tendencia de vivir de renta, como los caballeros hasta llegar a la situación en que pocos trabajan y producen, pero muchos gastan lo que no tienen. Sobre el lujo y la moda, algunos moralistas protestaron como nos muestra Pérez (200?).

A mediados de la centuria tenemos tres testimonios parecidos. Uno es de Antonio de Torquemada: «Esta tacha tenemos universalmente todos los de la nación española, y mayormente los castellanos, que somos muy grandes amigos de novedades e invenciones, y así en los trajes, en las cortesías, en las salutaciones y generalmente en todo lo que hacemos y tratamos, tenemos tan poca perseverancia que nuestra propia lengua nos enfada...». El humanista Arias Montano denuncia por las mismas fechas las costumbres de los jóvenes adinerados que gustan de viajar al extranjero, sobre todo a Italia de donde vienen con acento extraño, menospreciando todas las cosas de su tierra y «admirándose de que hayan crecido tanto las calabazas». En La Perfecta Casada fray Luis de León censura particularmente las mujeres: «Ellas son tan perdidas que en viendo en otras sus invenciones, las aborrecen, y estudian y se desvelan por hacer otras. Y crece el frenesí más, y ya no les place tanto lo galano y hermoso como lo costoso y preciado, y ha de venir la tela de no sé dónde [...] y todo nuevo y todo reciente, y todo hecho de ayer, para vestirlo hoy y arrojarlo mañana» (Cap. III). (ANTONIO DE TORQUEMADA, ARIAS MONTANO, FREI LUIS DE LEON, apud PÉREZ).

La sociedad del siglo XVI sigue siendo una sociedad fundada en privilegios, por eso el gran interés de ingresar por lo menos en la menor categoría de nobles. Para adquirir la categoría de Hidalgos, los burgueses, funcionarios del estado y letrados hacían de todo, sea por medio de la compra legal del título o por medio de soborno. En general esta transición es lenta. Los padres continúan acumulando riquezas; casan sus hijos con doncellas nobles o compran para ellos títulos nobles. En este período histórico se valora el individualismo, la ambición, la astucia, etc., como valores humanos.

Otro medio de supervivencia totalmente distinto de las costumbres burgueses y que para muchos es una salida honrosa es el servicio doméstico en una casa noble. El hidalgo sin fortuna, muchas veces busca ese medio de vida, haciendo así, parte de la comitiva habitual de un noble, viviendo en su palacio, acompañándole en la corte, participando de fiestas; de esa forma, aprende los ideales de vida de los nobles, y son llamados de paje. Pero, muchos dejaban sus oficios en los campos para trabajar en la corte, los que no evadían para las casas de los nobles cobraban precios muy altos por sus trabajos en el campo

De igual modo crece el número de mendigos, pues ni mismo las ofertas de servicios en la casa de ricos y nobles son suficientes para resolver los problemas que se establecieron debido al crecimiento de la población. Muchos se quedaron sin trabajos y sin medios de sobrevivir, no teniendo otra solución que ir mendigando de una ciudad a otra, viviendo de la caridad de los ricos, que muchas veces se veían en la obligación moral de dar limosna. Es verdad que ni todos contribuían, así, los mendigos tenían que recordar que esta, antes de todo, era una obligación religiosa. En este sentido, tenemos un ejemplo muy claro de cómo el autor representa el medio en lo cual esta insertado, con la obra *Lazarillo de Tormes*, donde el autor anónimo muestra la situación de miseria que España pasaba, y aun como las personas reaccionaban frente a estos problemas.

En realidad, a lo largo del siglo XVI, España tuvo un gran desarrollo social y económico, que fue reprimido debido a la exigencia de salarios elevados, y conciencia hidalga, instalándose una crisis económica en el final del siglo, en que muchos prefieren vivir de limosna a trabajar. Es cierto que las mentalidades se desarrollan muy lentamente y la relación entre infraestructura económica e ideológica es mucho más compleja de lo que se piensa.

La mayor parte de la población continuaba analfabeta, así la lectura oral de los libros, que en la mayoría de las veces eran de caballería, continuaba habitual. Los grupos alfabetizados se encontraban en las ciudades y pertenecían a las altas camadas sociales. A pesar de la censura de los libros instaurados por la Inquisición, la publicación de los libros alcanzó notable proporción debido, como ya mencionado, a la invención de la imprenta.

## CONSIDERACIONES FINALES

Tras todas las lecturas hechas comprobamos que todos los cambios por los cuales España pasó a lo largo del siglo XVI influyeron directamente la literatura española. Vimos que el autor representa en la literatura la sociedad en la cual está insertado, aun utiliza este recurso para hacer críticas a esta sociedad como una forma de protesta para recoger sus derechos o también con el objetivo didáctico o moralizador contribuyendo indirectamente con la formación humana del lector.

Al estudiar la literatura renacentista notamos los cambios sufridos tanto en los temas, géneros y estructura formal debido a las permutes históricas, pues los autores una vez que retrataba su entorno exponían la historia, geografía, cultura y economía de la España. Así, surgió los versos endecasílabos, la comedia nacional con el teatro profano de Lope de Rueda, y aun surgió el teatro menor. También vimos que debido la vuelta de los ideales de la cultura grecolatina que es propio de los ideales renacentistas y humanistas, volvieron algunos temas en la poesía, hecho que una vez más comprueba que la literatura y sociedad caminan juntas.

Para ejemplificar y asegurar que la sociedad influye directamente o indirectamente la literatura, tenemos la obra Lazarillo de Tormes en que podemos ver claramente tales referencias históricas, cuyo autor anónimo, describió toda la estructura social de España Renacentista, difundiendo un nuevo género literario, la novela picaresca, por traer un personaje pícaro, que a lo largo de la obra se vale de la astucia para sobrevivir en una sociedad llena de prejuicios. Lo cual podemos constatar al analizar el contexto histórico de España de esta época. Tal es el poder de literatura que incluso la iglesia católica la utilizaba como un recurso capaz de detener los ideales del protestantismo y como un medio de evangelización.

Así vemos que allá de desarrollar nuestro sentido crítico y destrezas lingüísticas la literatura nos permite aprender un poco más sobre la historia y cultura de un pueblo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- HERNÁNDEZ, Guillermo; CABRALES, José Manuel. **Literatura española y latinoamericana**. Madrid: SGEL, 2009.
- LA CONTRARREFORMA. [S.1.: s.n.] [200-?]. Disponível em: <<http://pdf.rincondelvago.com/la-contrarreforma.html>>. Acesso em: 2 agos. 2010.
- LORENZO, Rocío Barros; HERMIDA, Mar Freire; PINO, Ana María González. **Curso de literatura: español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2006.
- MAGRO, Ángel Bahamonde; CARVAJAL, Luis Enrique Otero. **Historia de España**. Barcelona: Difusió Editorial, 2004. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/historia%20spain.htm#Los Reyes Católicos>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- MUÑOZ, Ignacio Bosque. Et al. **Lengua Castellana y Literatura**. Madrid: AKAL, 2000.
- PÉREZ, Joseph. **La sociedad española del Renacimiento**. [S.1.: s.n.] [200-?]. Disponível em: <[http://www.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/6\\_2\\_josep\\_perez.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/6_2_josep_perez.shtml)>. Acesso em: 1 out. 2010.

➤ **Educação a distância: Una reflexão acerca das relações de ensino-aprendizagem no ciberespaço**

Autor: Mayra Bezerra de Farias – IFRN

➤ **La enseñanza/aprendizaje de la cultura a la luz de los PCNs y del Marco Común Europeo de Referencia.**

Autor: Beth Francione Fagundes da Silva –

### **LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA CULTURA A LA LUZ DE LOS PCNS Y DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

Beth Francione Fagundes da Silva (UERN)  
**bethfrancione\_sej@hotmail.com**  
 Orientador: Ms. Maria Solange de Farias (UERN)

**RESUMEN:** El aprendizaje de una lengua extranjera está directamente relacionado a la obtención de conocimientos culturales propios de las regiones donde ésta es adoptada. Se entiende por cultura

el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. Son justamente estos elementos que deben ser esenciales e integrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Se identifica entonces nuestra principal línea de investigación: mostrar la importancia de la enseñanza de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, y además presentar las directrices para la enseñanza cultural basados en los documentos que nortean la enseñanza de español como LE; son ellos: El Marco Común Europeo de Referencia y *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Para ello, haremos un estudio bibliográfico, tomando como base los principales autores que abordan el tema aquí descrito, como Sedano, (1997), Laraia, (2006), Mendes, (2007), Lobato (1999), Miquel (1999), entre otros. Luego, concluimos que la enseñanza de lenguas no se da de forma satisfactoria sin la enseñanza de la cultura, del mismo modo, tras el análisis de los documentos citados arriba, observamos en ellos que la enseñanza de lenguas se ve como la enseñanza de un conjunto de valores y relaciones interculturales y que es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras el desarrollo de la competencia pluricultural.

**Palabras Clave:** Cultura. Enseñanza. Documentos.

## 1 INTRODUCCIÓN

La riqueza cultural presente en los países de habla española es inmensa, hay más de 20 naciones con el español como idioma oficial, son ellas: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; el idioma es también hablado como lengua no oficial en algunas regiones de los Estados Unidos y África. En todas estas localidades encontramos gente con costumbres muy distintos, hay bailes, ritmos, dialectos, fiestas, comidas, vestimentas, religiones, entre otras características, presentes diferente mente en los países hispanohablantes, y estas, son partes esenciales en el aprendizaje de lengua española que pueden y deben ser agregadas a las clases del idioma. Por eso y otros aspectos es que se vuelve posible observar la gran importancia del aprendizaje de los aspectos culturales en clases de español como lengua extranjera (LE). También se puede afirmar que el aprendizaje de una lengua, sea ella extranjera o no está directamente relacionado al conocimiento de su cultura. Aclaramos entonces la relevancia del presente trabajo.

Para realizar esta investigación haremos un estudio bibliográfico, tomando como base los principales autores que abordan el tema aquí descrito, como Sedano, (1997), Laraia, (2006), Mendes, (2007), Lobato (1999), Miquel (1999), entre otros y la lectura de los PCNS y del Marco Común Europeo de Referencia, con el objetivo de mostrar la importancia de la enseñanza de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, y además presentar las directrices para la enseñanza cultural basados en los documentos que nortean la enseñanza de español como LE.

## 2 CONCEPTO DE CULTURA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

A pesar de ser antiguo el interés por la cultura, según Laraia (2006) fue solamente a partir del siglo XVIII que el término cultura fue descrito primeramente. Viene de la palabra germánica *kultur* que significa todos los aspectos espirituales de una comunidad, y también, del término francés *civilization* que se refiere a las realizaciones materiales de los hombres. Estos dos términos fueron entonces unidos por Tylor en 1817 (apud LARAIA, 2006) en un único vocablo inglés: *Culture*, que en su amplio sentido es definido como todo complejo que abarque conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres o cualquiera otra capacidad o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. Tylor (apud LARAIA, 2006) todavía afirmó que la cultura es todo el comportamiento aprendido, y que no ocurre a través de transmisión genética.

Sobre de la relación entre lengua y cultura, Sedano (1997) nos muestra que la lengua es considerada un depósito cultural por demostrar en su léxico y estructura la historia de la gente que la habla, el modo como esta es organizada, su entendimiento de mundo y de las personas a través del tiempo, además es un lugar de experiencias de las generaciones pasadas. Por su vez, la cultura puede cambiar la lengua a partir de las interacciones sociales. A través del declarado podemos percibir lo cuanto es indisociable la relación entre lengua y cultura. Pero, para esta relación ocurrir de forma satisfactoria, la sociedad debe valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas, y el papel de la escuela en este aspecto es reconocer positivamente las culturas y lenguas y aun volver necesarias sus presencias y cultivos en el ambiente escolar. A seguir nos profundizaremos todavía más en la importancia de la cultura para la enseñanza de lenguas extranjeras.

## 2.1 La importancia de la enseñanza de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera

La importancia de un abordaje cultural en e clases de lenguas extranjeras es descrita por varios estudiosos de formas distintas, pero de igual validez y esencialidad, observemos lo que relatan algunos de ellos.

La enseñanza de lenguas que debemos proporcionar a nuestros alumnos, segundo Mendes (2007) no es una lengua resumida a reglas y formas, sino una lengua que sea, además de instrumento de comunicación, un pasaporte para que los alumnos puedan vivir socialmente en otros ambientes y contextos culturales además de su propio. Es este un dos inúmeros aspectos positivos al enseñar la cultura en clase de LE.

De acuerdo con la autora (2007), en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una LE hay un excesivo destaque ofertado a los aspectos formales de la lengua y un alejamiento en relación a otros aspectos de igual importancia como los contenidos culturales, sobre todo en los materiales didácticos vueltos a la enseñanza de lenguas.

Segundo Mendes (2007) esta visión es totalmente equivocada, ya que “Los temas culturales no sean apenas accesorios, adornos usados a título de ilustración, pero parte fundamental de ellos. (FONTES, apud MENDES, 2007, P. 136)<sup>12</sup>. Observamos entonces, que el abordaje de la cultura es de extrema importancia para la interacción en el proceso de comunicación en LE.

Esta misma visión comparte Founts (2005) al afirmar que el aprendiz de una LE, en la mayoría de los casos, apenas tiene contacto con los aspectos formales de la lengua (vocabulario y reglas gramaticales) y al entrar en contacto con la vida cotidiana de los hablantes nativos de esta, se da cuenta de que lo que aprendió no tiene nada que ver con lo que se ve en la calle. Luego no se puede separar la lengua de la cultura, pues aprender un idioma es también aprender su cultura, ser capaz de lo utilizar con sus creencias y reglas socioculturales; y a través del aprendizaje de la cultura, se puede minimizar los negativos entendimientos culturales visto que el desconocimiento de las reglas socioculturales pueden ser la causa de un fracaso en la comunicación.

Es por la cultura que el alumno puede adquirir la capacidad de usar una LE, actuar a través de ella e interpretar los usos de sus hablantes, así también opina Almeida Filho (apud MENDES, 2007).

Viudez (texto online) complementa la importancia de la cultura en clase de LE asegurando que el extranjero, al entrar en una nueva cultura, observa de frente una forma distinta de organizar la vida, de pensar y de concebir los supuestos fundamentos sobre la familia, el estado, el sistema económico e incluso el hombre. Además del hecho de la cultura (adquirida a través del lenguaje) controlar toda nuestra vida de tal forma que ni al menos somos conscientes de esto.

Otro punto positivo de la importancia de la cultura en clases de LE según Garralda (texto online) es la constitución de un elemento motivador en las citadas clases. Una clase de lengua extranjera sin los suficientes aspectos culturales frecuentes se vuelve artificial, y la lengua pasa a ser vista con un fin en si mismo y no como una forma de aproximación a otras culturas y gentes. Así, el alumno deja de percibir la lengua como una herramienta de comunicación propia del mundo real, y su estudio se transforma en algo mecánico y rutinero que tarde o temprano será abandonado. La enseñanza de la cultura en clases de LE también se hace notorio por el importante hecho de que lengua y cultura son elementos dependientes. Para Lobato (1999) la lengua, a través de sus estudios de niveles fonológicos, sincrónicos y diacrónicos, y también de niveles sintáctico y léxico, es capaz de mostrarnos hechos das diferentes épocas históricas, o sea, por la lengua es posible conocer aspectos culturales pertenecientes a la sociedad que la habla, así también podemos, a través de la cultura profundizarnos en la lengua estudiada. Según el autor (1999), todavía en respecto de la importancia de la cultura y de su relación con la lengua;

---

Todas las traducciones fueron hechas por la autora de este trabajo.

<sup>12</sup>Texto original traducido: “Os temas culturais não sejam apenas acessórios, enfeites usados a título de ilustração, mas parte fundamental deles”.

[...]La cultura posibilita comprender todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación: dos o más individuos de la misma o diferente cultura pueden dominar el mismo código lingüístico, pero si no poseen parecidos conocimientos socioculturales (tanto el hablante como el oyente), difícilmente podrán compartir los mismos presupuestos y los mismos sobreentendidos. Perderán parte de la comunicación, o no podrán acceder a ella con plenitud. (LOBATO, 1999, P. 09)

Para Lobato (1999) el aprendizaje de una lengua extranjera es la adquisición de cierta competencia comunicativa en su uso y también de la obtención de cierta competencia sociocultural o intercultural. El autor (1999) resume la importancia de la cultura al aprender una lengua extranjera en la siguiente afirmación: “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que sea dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales. (LOBATO, 1999, P. 26).

Otro punto importante en un abordaje cultural en la enseñanza de LE es la ruptura de visiones estereotipadas y prejuiciadas para con las diferencias del otro, sobre esta temática observamos que “Al otro, al que actúa de modo diverso al que percibimos como normal, habitualmente lo juzgamos y no comprendemos ni apreciamos sus maneras de hacer”. (MIQUEL, 1999, P. 27).

Según Miguel (1999), si aprendemos una lengua sin conocer a fondo y de forma satisfactoria los aspectos culturales que la permea podemos pasar por situaciones negativas como la incomprendión, la irritación, el ridículo y hasta mismo agresiones, tanto de los nativos de la lengua aprendida para con nosotros como al opuesto.

Aún según este autor (1999) es imprescindible aprender la cultura en clases de LE, pues si no la tenemos como aprendices, utilizaremos la LE con los conocimientos y maneras de actuar culturalmente de nuestra lengua materna y esto puede traer inúmeros trastornos. Según él podemos considerar que ni todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE toma en consideración las cuestiones socioculturales y esto puede llevar a situaciones perjudiciales.

En el caso del español como LE, el autor (1999) relata que no basta solamente conocer léxico, gramática y otros aspectos formales de la lengua; si no conocemos determinados conocimientos socioculturales no podemos, por ejemplo, leer de forma rápida y eficaz la carta de un restaurante español, pues para identificar primeros y segundos platos en ella (situación simple y fácil para un nativo) nos deparamos con algo nada obvio y/o fácil para nosotros extranjeros.

Luego el autor afirma que hay una necesidad de llevar a la clase de español como LE elementos que componen el sustrato cultural para así lograr que los estudiantes se apropien realmente del sistema.

Otra autora que también abarca las consecuencias negativas de la omisión cultural en clases de LE es Soler-Espiauba (1999) demostrando que al hacernos, podemos alimentar en nuestros alumnos la generalización de una sociedad por un único o pocos elementos del comportamiento de esta conocidos, y estos en muchos casos son vistos de forma prejudicial, para ella

[...]Siempre se encontrará, más Allá de una frontera, un vicio, defecto o costumbre fácil de criticar, achacable a quienes tienen la piel de otro color, hablan otro idioma, descienden de antiguos invasores o simplemente profesan una religión diferente de la propia. [...]. (SOLER- ESPIAUBA, 1999, P. 57).

Así como los anteriores, estudiosos como Búzquez y Vázquez (1999) también defienden la importancia de la enseñanza de la cultura en clases de LE, para ellos este aspecto tiene que ser llevado a las clases de LE con el mismo valor y relevancia ofertados a los demás aspectos inherentes a la lengua, ya que poder comunicarse en una lengua significa ser competente en todos y en cada uno de los aspectos de la comunicación.

En la visión de González (1999) el mero contacto en relación a los países donde se habla la lengua meta no garantiza la aproximación, la comprensión y la tolerancia para con los hábitos del otro, por ejemplo:

[...] un estudiante de español de la universidad de California, caracterizado por sus cualidades de estudiante óptimo y por su entusiasmo para el aprendizaje, ante la pregunta de si el haber estudiado español la había hecho sentir deseos de visitar los países hispanohablantes contestó: *Not really. I mean, I've always Know that I'll go to Europe. I wouldn't mind sitting on the beach in Spain drinking sangria* (La verdad es que no. Bueno, siempre he sabido que iré a Europa. No me importaría estar sentado en la playa en España bebiendo sangría). (ROBINSON y NOCON apud GONZÁLEZ, 1999, P. 95).

O sea, por más que el estudiante en cuestión conociera de forma adecuada los aspectos relacionados a la lengua aprendida, este hecho no fue lo bastante para acabar con sus visiones con prejuicios y estereotipos en relación a la lengua meta. Así, se vuelve imprescindible ayudar a los alumnos a evitar generalizaciones a través de la observación de su alrededor. Dado el expuesto, reforzamos lo cuanto es importante la enseñanza de la cultura en clases de LE.

### **3 LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA VISIÓN DEL MARCO COMÚN DE REFERENCIA Y DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Para orientar la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en la Europa tenemos el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), ya en nuestro país encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) que tiene la misma meta en Brasil. El MCER también nortea os PCNS en relación a la enseñanza de lengua española. Lo que son específicamente estos documentos y lo que ellos relatan a respecto de la enseñanza de la cultura en clases de español como lengua extranjera (E/LE) demostraremos a lo largo de nuestro presente estudio.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002) es un documento que sugiere una base para la elaboración de los programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa y todavía nortea la mayoría de los

manuales utilizados en Brasil. Describe también, lo que tiene que aprender y hacer los estudiantes de lenguas con el objetivo de comunicarse; aún relata que los conocimientos y destrezas que estos tienen que desarrollar para actuar de manera eficaz en las situaciones reales de comunicación. Además, la descripción hecha en el MCER también comprende el contexto *cultural* donde se sitúa la lengua (destacado nuestro). Los objetivos presentes en el documento entre otros son: propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países; proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y aun, ayudar alumnos, profesores, proyectos de curso, instituciones examinadoras y administradores educativos a situar y coordinar sus esfuerzos. Para alcanzar estos objetivos el Marco Común de Referencia debe ser integrador y coherente. (MARCO, 2002).

Sobre la relación entre la enseñanza de lengua española y la enseñanza de la cultura el MCER (2002) presenta varias explicaciones; entre ellas relata que es esencial en la enseñanza de lengua española una comunicación internacional más eficaz y combinada con el respeto por la identidad y diversidad cultural. Expresa aun que las descripciones presentes en su contenido deban ser bien definidas y adecuadas a las situaciones nacionales además de abarcar nuevas áreas, sobre todo en el campo cultural.

Dado el expuesto, observamos lo cuento es importante para el MCER (2002) el desarrollo de la competencia pluricultural durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Este documento, también revela los desequilibrios presentes en esta competencia pluricultural, veamos:

El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina). (MARCO, 2002, P. 131).

Analizamos así que para el positivo aprendizaje de una lengua extranjera estas competencias deben crecer juntamente.

Las competencias arriba expuestas, también proporcionan el desarrollo sobre la lengua y la comunicación, luego las competencias plurilingües y pluricultural aceleran el aprendizaje en los ámbitos lingüísticos y culturales.

El aprendizaje de lenguas todavía ayudan los alumnos a construir su identidad lingüística y cultural, también desarrolla su capacidad de aprender a partir de la relación entre lenguas y culturas. Entre estos y otros aspectos, el MCER (2002) también presenta como uno de sus muchos objetivos de enseñanza y aprendizaje, la adquisición de una lengua extranjera basada sobre el compartimiento de conocimientos al alumno, como por ejemplo: la gramática, la literatura, o aún, determinadas *características culturales del país extranjero*. (Destacado nuestro).

Otro documento que fundamenta la enseñanza del español en Brasil son os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNS). Son definidos básicamente como las orientaciones curriculares nacionales para la enseñanza de la asignatura lengua extranjera moderna – Español (en nuestro caso) en la enseñanza secundaria, por consecuencia de la sanción de la ley de nº 11.161 (05/08/2005) que vuelve

obligatoria la oferta de la enseñanza de esta lengua en la enseñanza secundaria de las escuelas públicas y privadas brasileñas que operan con este tipo de enseñanza. Ellos tienen como objetivo dirigir el rumbo que debe ser seguido por la enseñanza del español en Brasil.

En la relación entre lengua y cultura, *os PCNS* (BRASIL, 2008) afirman que existe un camuflaje de las diferencias locales y también un apagamiento de las distintas culturas y manifestaciones lingüísticas en la relación de los brasileños con la lengua española y sus culturas, lo que configura la diversidad identitaria del universo hispanohablante.

A respecto de la heterogeneidad del español, el documento expresa la necesidad de sustituir el discurso hegemónico en relación a la lengua por la pluralidad lingüística y cultural del universo hispanohablante; y todavía hay que llegar a la forma más adecuada de enseñar el español con toda su heterogeneidad, sin sacrificar sus diferencias o reducirlas a puras muestras sin reflexión a su respecto.

Tratando de este factor *os PCNS* (BRASIL, 2008) todavía afirman que:

Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias". Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse. (BURGEL, apud BRASIL, 2008, p. 135).

Es a través del documento analizado que el docente puede realizar varias tareas en relación a la enseñanza del español como lengua extranjera, entre ellas, seleccionar y secuenciar los contenidos culturales; en el también observamos que para dominar una lengua extranjera tiene que conocer también, y principalmente, los valores y creencias presentes en distintos grupos sociales que estarán en contacto. Todavía en los PCNS (BRASIL, 2008) encontramos la importante afirmación de que debemos pensar en la enseñanza del español, frente a todo, como un conjunto de valores y de *relaciones interculturales* (destacado nuestro).

Aún sobre la cuestión de la enseñanza de la lengua y cultura, *os Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2008) presentan los contenidos que deben ser incluidos en la enseñanza secundaria, entre ellos, el desarrollo pluricultural, ya que, la lengua es un aspecto importante de la cultura y también una forma de acceso a las manifestaciones culturales.

#### **4 CONSIDERACIONES FINALES**

Por todo lo expuesto podemos declarar con seguridad que la enseñanza de la cultura es algo totalmente inseparable del aprendizaje de una lengua extranjera, pues como ya hemos relatado no tiene sentido aprender con perfección las reglas gramaticales de una lengua, su léxico, su fonética y/u otros aspectos formales pertenecientes a ella si no aprendemos con la misma intensidad los hechos

culturales que la involucran. Además observamos otro punto que vuelve la cultura imprescindible en las clases de lenguas extranjeras: el hecho de esta beneficiar la aniquilación de las visiones con prejuicios y estereotipos del alumno para con la sociedad que detiene la lengua aprendida. Para una mirada sin generalizaciones, el alumno debe saber todo lo posible sobre la cultura relacionada a esta gente.

También es consecuencia de la enseñanza de la cultura la motivación en clases de lengua extranjera, ya que con este tipo de aprendizaje el alumno se conscientiza de que está aprendiendo algo real, así no ve las clases de lenguas como algo mecánico o artificial. También es por la cultura que la efectiva comunicación en el idioma aprendido va a suceder; si el hablante extranjero no conoce bien la cultura del idioma estudiado, probablemente tendrá algunas situaciones desagradables al hablar con los nativos de esta, puesto que en algún momento no comprenderá en el habla algún hecho referente al tema cultural de la lengua.

Por todos estos argumentos concluimos que la enseñanza de los conocimientos culturales debe ser ofertada junto a la enseñanza de las otras características predominantes en una lengua extranjera. Para que eso suceda nos basamos en los documentos que nortean la enseñanza del español como lengua extranjera, tanto en Europa como en Brasil, son respectivamente el Marco Común Europeo de Referencia y os *Parâmetros Curriculares Nacionais* y sobre la importancia de la cultura y su enseñanza/ aprendizaje en clases de E/LE estos nos cuentan que tenemos que respetar la diversidad e identidad cultural que abarca la lengua; enseñar de forma similar los aspectos formales de la lengua y su cultura, pues para aprender bien un idioma hay que dominar igualmente estos dos factores; también nos dicen que no debemos borrar las distintas características culturales que rodean el español ni tampoco tratarlas como algo homogéneo pues seguramente no las son. Y por fin, según los documentos aquí analizados hay que constar en las clases de español como lengua extranjera el desarrollo cultural.

Definitivamente no queda dudas en relación a la inmensa importancia que ejerce la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en el caso del español, por tanto no podremos ni lograremos de forma alguna ofertar para nuestros alumnos una adecuada enseñanza de lenguas si no respetamos debidamente el papel valioso que tiene los temas culturales en las clases del español como lengua extranjera.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação Básica, 2008.

BUESO, Isabel; VÁZQUEZ, Ruth. "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles iniciales e intermedio: enfoque por tareas" In: *Carabela. Lengua y cultura en el aula E/LE*. Madrid: SGEL, 1999, p.63-92.

FOUNTS, Jeannie. *La cultura en la enseñanza de ELE*. Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2006/founts.shtml>>. Data de acesso: 24 de jul. de 2010.

GARRALDA, Ángel. *Cómo integrar idioma y cultura en la enseñanza del español*. Disponívelem:<<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/manila/garralda.pdf>> Acesso em: 07 out. 2010.

GONZÁLEZ, María Luisa C. "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzados y superior: reflexiones y actividades" In: Carabela. *Lengua y cultura en el aula E/LE*. Madrid, SGEL, 1999, p. 93-106.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 19ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2006.

LOBATO, Jesús Sánchez. "Lengua y Cultura. La tradición cultural hispánica" In: Carabela. *Lengua y cultura en el aula E/LE*. Madrid: SGEL, 1999, p. 05-26.

MARCO, Común Europeo de Referencia Para las Lenguas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

MENDES, Edleise. "A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre - culturas" In: *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo, Pontes Editores, 2007, p.119-139.

MIQUEL, Lourdes. "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula" In: Carabela. *Lengua y cultura en el aula E/LE*. Madrid, SGEL, 1999, p. 27-46.

SEDANO, Antonio Muñoz. *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial escuela española, 1997.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores. "Gitanos, murcianos y demás gente de mal vivir... con pelos y señales. Los idiomatismos en la clase de E/LE" In: Carabela. *Lengua y cultura en el aula E/LE*. Madrid: SGEL, 1999, p. 47-61.

VIÚDEZ, Francisco C. Enseñanza y aprendizaje de La competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. Disponível em:  
<<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/asele/18.castro.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2010.

➤ **Análise e reflexões sobre o conto**

Autor: Sheila Cristiane de Jesus da Silva – IFRN

## PARTE II - RESUMOS

### O resumo dos trabalhos incompletos ou não revisados pela Com.científica

---

<sup>1</sup> Alumna del Curso de Letras (Licenciatura en Lengua Portuguesa-Española y respectivas Literaturas) de la Universidad Federal del Ceará. Becaria del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, con la orientación de la profesora Rosemeire Selma Monteiro- Plantin.

<sup>2</sup> Professora de la asignatura Literatura Española IV, del Departamento de Letras Extranjeras de la Universidad Federal del Ceará.

<sup>3</sup> Graduandas do Curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa/Espanhola e respectivas Literaturas) da Universidade Federal do Ceará. Monitora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sob orientação da professora Doutora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, e Bolsistas do Projeto Novo Vestibular – PNV.

<sup>iv</sup> Professora Ms. Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza da Universidade Federal do Ceará, do Departamento de Línguas Estrangeiras. Participante do Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: estudo, ensino e (re) leitura do mundo.