

Marilene Aparecida Lemos  
Naiane Carolina Menta Tres  
(Organizadoras)

# A LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA SUL:

TRAJETÓRIAS DE ENSINO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA



# A LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA SUL

Trajetórias de ensino, pesquisa,  
extensão e cultura

**Marilene Aparecida Lemos**  
**Naiane Carolina Menta Tres**  
*(Organizadoras)*



# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>7</b>
<b>PREFÁCIO</b>	<b>8</b>
<i>Prof. Dr. Antonio Marcos Myskiw</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<i>Marilene Aparecida Lemos e Naiane Carolina Menta Tres</i>	
<b>LA VIVENCIA DE LA INTERRELACIÓN FRONTERIZA: CONSTRUIR UN FUTURO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL INTERCAMBIO</b>	<b>19</b>
<i>Maria Soledad Neis</i>	
<b>HOMENAGEM PÓSTUMA A LEILA CARLA LASSIG GUARDA</b>	<b>28</b>
<i>Marilene Aparecida Lemos e Naiane Carolina Menta Tres</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM SOLO ARGENTINO ESCUELA DE FRONTERA N. 604 BERNARDO DE IRIGOYEN, ARGENTINA</b>	<b>30</b>
<i>Aline Aparecida Gluszczyk</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LA EXPERIENCIA DOCENTE EN UNA PRÁCTICA DE ESPAÑOL</b>	<b>42</b>
<i>Angélica Margaret Barbosa Cortez e Gilberto Corrêa Gesser</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>UNA MIRADA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LENGUA ESPAÑOLA</b>	<b>59</b>
<i>Andrea Kowalski</i>	

<b>CAPÍTULO 4</b> <b>A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL DA UFFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>76</b>
<i>Amanda Dezan Barbosa, Angélica Brites de Miranda, Ana Carolina Teixeira Pinto e Marcos Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> <b>A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESPAÑHOLA</b>	<b>88</b>
<i>Pamela Tais Clein Capelin, Gabriel Fischer Lottermann e Vanessa Luiza de Wallau</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> <b>CULTURA, FUTEBOL E ENSINO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVA</b>	<b>108</b>
<i>Rodrigo Korink</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> <b>LA CASA DE LOS ESPÍRITUS: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PERSONAJES EN LA NARRATIVA</b>	<b>120</b>
<i>Pamela Tais Clein Capelin, Viviane Betiol e Ana Carolina Teixeira Pinto</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> <b>CUANDO LA FICCIÓN Y LA REALIDAD SE ENLAZAN: LITERATURA E HISTORIA URUGUAYA EN EL CUENTO PRESENCIA DE JUAN CARLOS ONETTI</b>	<b>134</b>
<i>Lucas Sidnei Carniel e Ana Carolina Teixeira Pinto</i>	

<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>LA TRADUCCIÓN NO ES LA ENEMIGA: APORTACIONES TEÓRICAS PARA LA ENSEÑANZA DE TRADUCCIÓN EN LA CARRERA DE LETRAS DE LA UFFS-REALEZA</b>	<b>152</b>
<i>Willian Henrique Cândido Moura</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b>	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA: (DES)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA</b>	<b>167</b>
<i>Marta Richciki Camargo e Thaís Goldeff Hahn</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b>	
<b>POESIA HISPANO-AMERICANA E O ASSUJEITAMENTO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA OBRA DE VIOLETA PARRA</b>	<b>177</b>
<i>Ana Paula Ghizzo Alves</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS</b>	<b>185</b>

Dedicamos este livro aos professores e futuros professores de espanhol do Brasil, que, para além do exercício inerente à docência, desempenham atos de resistência contra preconceitos, silenciamentos e processos de invisibilização dessa língua, além de manterem e propagarem uma postura de respeito ao nosso contexto latino-americano.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial:

Aos acadêmicos e egressos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, Paraná.

Aos nossos colegas, professores do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, desta universidade.

Aos coordenadores de curso, coordenadores acadêmicos e diretores que, até o presente momento, contribuíram com o Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, do *campus* Realeza (PR).

Aos egressos, professores e convidados que acreditaram na proposta do livro e cooperaram com suas produções textuais.

Ao professor Antônio Marcos Myskiw, que, gentilmente, aceitou o convite para ler este livro e incluir sua colaboração.

À comunidade externa do *campus* da UFFS, Realeza (PR), que participa ativamente dos processos de ensino e dos projetos de pesquisa, extensão e cultura propostos por nosso curso.

Por ocasião dos atos comemorativos do quinquagésimo aniversário de Santo Antonio do Sudoeste, município paranaense, os professores Guilherme Blick, Celina de Andrade Blick, Rosa Blick e Marilussi Leal publicaram *Causos de Santo Antonio do Sudoeste*. O livro tomou forma a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino em língua portuguesa e língua espanhola, com o objetivo de ouvir, escrever e guardar para a posteridade, na forma impressa, dezenas de causos contados por antigos moradores das áreas urbana e rural do município. A coleta dos causos foi realizada por estudantes do ensino médio do Colégio Humberto de Campos, sob orientação e coordenação dos professores. Os cento e vinte e três causos que integram a obra fazem parte de uma memória popular, contada, recontada, reinventada a partir das conversas em rodas de chimarrão ao entardecer entre vizinhos de casas, vizinhos de ruas, vizinhos de bairros e vizinhos da cidade vizinha, San Antonio, na Argentina, separada pelo estreito rio, cujo nome, Santo Antonio, foi acolhido como nome de ambas as povoações. Os causos foram coletados a partir da oralidade dos depoentes e escritos em língua portuguesa e espanhola, pois, no decorrer da coleta dos causos, percebeu-se que vários deles eram narrados em língua espanhola em San Antonio. Na parte final do livro, há, ainda, uma peça de teatro, que tem por título “Os contadores de causos”, elaborada a partir da mescla de alguns causos existentes na primeira parte do livro.

Em determinado momento da trama, entra em cena o personagem Castellano, jovem argentino, que se põe a prostrar em espanhol com Tonha, a filha da Dona Chiquinha; reproduzo um pequeno trecho:

(Chega o castelhano com mala, para visitar a tia, e é recebido pela filha).



CASTELLANO: Buenos días, hermosa muchacha.

FILHA: Bom dia! Mas não me ofenda, por favor.

CASTELLANO: ¿Como?

FILHA: Um-cha-cha, você acha que sou tonta?

CASTELLANO: No es una ofensa, muchacha quiere decir “moça”, em português.

FILHA: Não precisa ficá me ensinando que eu sei falá espanhol.

CASTELLANO: Yo me llamo Juan, mi apellido es Fernandez, con zeta.

FILHA: Meu apelido é Tonha: T-o TO, n-h-a NHA – TONHA.

CASTELLANO: Qué calor hace, ¿puedo sacar mi saco?

FILHA: Virge, Manheeee há um loco querendo sacá o sa-cooooo!!!

CASTELLANO: Chica por qué estás tan nerviosa, saco es eso (tirar o paletó).

FILHA: Isso? Pensei que fosse outra coisa.

No decorrer desse diálogo entre Castellano e Tonha, o uso de palavras com significados diferentes em português e espanhol (falsos cognatos), com ligeiro tom satírico, expõe aos leitores do livro – e mesmo aos ouvintes da apresentação teatral – alguns constrangimentos vividos pelos fronteiriços no cotidiano da fronteira, sobretudo àqueles (brasileiros ou argentinos) que perambulavam pela fronteira de forma esporádica, não conseguindo apreender e compreender os modos de falar e os significados das palavras cuja escrita ou fala é similar, mas com significados diferentes. A estratégia dos organizadores do livro em reproduzir os casos em língua portuguesa e espanhola, bem como criar um roteiro de peça teatral contendo diálogos entre pessoas em línguas distintas, teve por objetivo sensibilizar a população fronteiriça, e, por extensão, as autoridades públicas locais e regionais, sobre a necessidade do aprendizado de ambas as línguas, histórias, costumes e modos de vida da população fronteiriça; também, que a língua escrita e falada não deveria ser um obstáculo no

contato com o outro, mas o ponto de aproximação visando ao intercâmbio de saberes, culturas, crenças e modos de vida.

O Tratado de Asunción (1991), que fez nascer o Mercado Comum do Sul (Mercosul), com participação de Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, teve foco inicial na economia. A educação, como ponto importante no processo de integração social e cultural, materializou-se com a implantação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), que, mais tarde, a partir de 2005, passou a Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). A primeira escola intercultural foi inaugurada em Bernardo de Irigoyen (Misiones/Argentina), fronteira com Dionísio Cerqueira (SC) e Barracão (PR), ainda em 2005, com ações que iam muito além do aprendizado das línguas espanhola e portuguesa, a partir do desenvolvimento de projetos formativos com temas transversais envolvendo estudantes, professores e componentes curriculares.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), nascida em setembro de 2009, integrou-se ao PEIF em 2013, mediante o envolvimento de docentes e alunos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura do *campus* Realeza, a partir do projeto “De frente para a Fronteira: fazendo *cruce* com as Escolas Interculturais de Fronteira”, cujo objetivo foi dar atenção às práticas de ensino e aprendizagem dos docentes atuantes no PEIF na microrregião de fronteira entre o sudoeste do Paraná e a Argentina, com foco nas cidades trigêmeas de Dionísio Cerqueira, Barracão e Bernardo de Irigoyen, e nas cidades gêmeas de Santo Antonio do Sudoeste e San Antonio. Tive a oportunidade de coordenar esse projeto no decorrer do ano de 2015, quando o PEIBF/PEIF completou 10 anos de pleno funcionamento.

O livro organizado pelas professoras Marilene Aparecida Lemos e Naiane Carolina Menta Tres, que o(a) leitor(a) tem em mãos (e que, em rápidas palavras, prefacio), é fruto da trajetória em ensino, pesquisa, extensão e cultura universitária de docentes e alunos egressos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, *cam-*

*pus* Realeza, sobretudo a partir dos últimos 10 anos de funcionamento do curso, tendo em vista que, por ser uma nova universidade, foi necessário dar condições de funcionamento e concursar professores com formação em língua espanhola. O livro estrutura-se em quatro eixos temáticos, precedidos de um texto inicial em homenagem póstuma a Maria Soledad Neis, professora da rede escolar de Bernardo de Irigoyen, na Argentina, em que se apresentam as experiências e suas memórias do desenvolvimento e coordenação do PEIF.

Mais do que divulgar ações realizadas em ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, dar visibilidade à área de espanhol do curso de Letras da UFFS em Realeza, Marilene, Naiane, Maria Soledad, Leila (homenagem póstuma), Aline, Angélica(s), Gilberto, Amanda, Ana Carolina, Pamela, Gabriel, Vanessa(s), Rodrigo, Viviane, Lucas, Willian, Marta, Thaís e Ana Paula sinalizam ao(à) leitor(a) a riqueza educacional, histórica, social, cultural e étnica existente no cotidiano da população fronteiriça; a necessidade de ver e compreender a fronteira não como o final de um espaço de pertencimento, de delimitação territorial, de separação, mas como lugar de mobilidades, de trânsitos, de passagens que ultrapassam os limites que a fixaram, possibilitando, como bem diz Sandra Jatahy Pesavento, uma “situação exemplar do contato, da mistura, da troca, do hibridismo, da mestiçagem cultural e étnica”; a necessidade de, direta e indiretamente, sensibilizar o poder público brasileiro para que retome, a exemplo do que ocorreu entre 2005 e 2015, o espanhol como língua estrangeira integrando o currículo escolar em regiões de fronteira com países que possuem a língua espanhola como a oficial ou a segunda língua, em uma política pública de Estado, e não de um governante.

*Prof. Dr. Antonio Marcos Myskiw  
Outono de 2023*

## REFERÊNCIAS

BLICK, Celina Andrade; BLICK, Guilherme; LEAL, Marlussi; BLICK, Rosa. **Causos de Santo Antonio do Sudoeste**. Santo Antonio do Sudoeste: [s.n.], 2001. 137 p.

TEIXEIRA PINTO, Ana Carolina; SILVA, Marcos Roberto da (org.). **De frente para a Fronteira**: reflexões sobre educação em áreas de Fronteira. Chapecó: UFFS, 2014.

## APRESENTAÇÃO

*A língua espanhola na Fronteira Sul: trajetórias de ensino, pesquisa, extensão e cultura* é uma coletânea de textos escritos por convidados, egressos e professores do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Realeza (PR). A obra foi pensada como uma forma de publicização de práticas desenvolvidas ao longo dos mais de dez anos de história do curso. Vivenciar a língua espanhola, experienciar o ensino e a aprendizagem do idioma em seus diferentes espaços educativos, ler e analisar obras em língua espanhola são práticas inerentes aos estudantes e profissionais da área contemplada por este livro. Para dar conta do histórico dessas atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, o livro está estruturado pelo texto de Maria Soledad Neis, como convidada especial, a homenagem póstuma a Leila Carla Lassig Guarda, e mais quatro seções: “Práticas de ensino da língua espanhola”; “Projetos e interações com a comunidade”; “Nossas pesquisas em/sobre língua espanhola”; “A língua espanhola no *campus* Realeza: reflexões de egressos”.

A Universidade Federal da Fronteira Sul é uma instituição educacional que busca igualdade por meio de seu comprometimento em oferecer ensino superior público e de qualidade; soma-se ao perfil institucional uma estreita relação com o espaço em que está inserida. A ponte entre universidade e escola não ocorre somente em âmbito nacional, como podemos verificar no relato apresentado pela autora convidada, Maria Soledad Neis. A professora argentina descreve, em “*La vivencia de la interrelación fronteriza: construir un futuro a partir de la experiencia del intercambio*”, a visão de ações educacionais produtivas entre a UFFS e uma escola de fronteira.

Já a primeira seção, “Práticas de ensino da língua espanhola”, atende a uma característica importante do *campus* Realeza: a preocupação constante

com a formação de professores. Nesse contexto, os estágios são etapas fundamentais para o desenvolvimento de futuros profissionais críticos e engajados na área da educação. O componente curricular do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I, entre 2016 e 2018, por exemplo, propôs que os acadêmicos tivessem uma experiência fronteiriça, ou seja, pudessem conhecer a realidade do ensino de língua espanhola em espaços muito próximos ao limite fronteiriço do Brasil com a Argentina (Paraná – Santa Catarina – Misiones). Estágios foram realizados nas cidades de Santo Antônio do Sudoeste e Dionísio Cerqueira, permitiram que os acadêmicos fossem ao país vizinho e conhecessem a realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas argentinas, nas cidades de San Antonio e Bernardo de Irigoyen. Esses estágios de observação do espaço escolar renderam produtivas discussões em sala de aula, apresentações em eventos, marcaram a formação de professores e de muitos acadêmicos da UFFS.

Em reflexo dessas experiências, surgiram relatos como o de Aline Aparecida Gluszcak, “Experiência de estágio em solo argentino, Escuela de Frontera n. 604 – Bernardo de Irigoyen – Argentina”, que aborda, no primeiro texto, o estágio que vivenciou no espaço escolar argentino. Destacado pela autora como uma oportunidade de entrelaçar teorias e práticas, o texto permite conhecer um pouco do contexto social do estágio (ilustrado também com fotografias), realizar reflexões sobre o ser professor e aproximar-se dos contrastes educativos existentes. Além disso, a viagem de estudos para realização do estágio foi abordada como uma interação com a língua espanhola e com a cultura argentina, tão caras ao desenvolvimento do futuro professor de língua espanhola.

Em “*La experiencia docente en una práctica de español*”, Angélica Margaret Barbosa Cortez e Gilberto Corrêa Gesser se dedicam a relatar o trabalho com o gênero debate a partir da obra *Los tres cerditos*. O texto descreve como o clássico infantil foi conduzido em aula e colaborou para que o gênero debate desenvolvesse os conhecimentos do idioma com estudantes do ensino fundamental que frequentavam um Centro de Línguas

Estrangeiras Modernas (Celem) na cidade de Realeza. A aquisição de vocabulário, para um bom desempenho argumentativo, contribuiu, segundo os autores, para uma formação cidadã crítica.

Já no terceiro texto dessa seção, “*Una mirada sobre la práctica de enseñanza en Lengua Española*”, Andrea Kowalski destaca o crescimento pessoal e profissional oportunizado pela experiência supervisionada da prática docente de língua espanhola. Com uma organização em quatro momentos, o relato da aula conta com o apoio de aportes teóricos importantes para a formação de professores, que se estendem do planejamento das atividades até o *feedback* aos estudantes.

Amanda Dezan Barbosa e Angélica Brites de Miranda abrem a segunda seção, “Projetos e interações com a comunidade”, com o texto “A Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da UFFS: um relato de experiência”. De prestígio nacional, o Programa Residência Pedagógica possui grande abrangência de instituições e áreas de ensino. No *campus* Realeza, o Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura estimulou a aproximação do ensino superior e da educação básica com uma proposta de práticas e experiências metodológicas em língua espanhola. O capítulo destaca-se por descrever a realidade da Residência Pedagógica em meio ao contexto pandêmico decorrente da Covid-19, buscando valorizar o produtivo momento de ensino-aprendizagem entre discentes, orientadores e preceptores das escolas.

O contato entre a instituição de ensino superior e sua comunidade de abrangência também ganha destaque no capítulo “A extensão universitária como um espaço de formação docente para professores de língua espanhola”, dos egressos Pamela Tais Clein Capelin, Gabriel Fischer Lottermann e Vanessa Luiza de Wallau. O texto apresenta a experiência com o Projeto de Extensão Centro de Ensino de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CelUFFS) como uma ação profícua de formação inicial de professores de línguas, além de um espaço para difundir as culturas dos países, especificamente nessa pesquisa, os países hispanoparlantes.

Os aspectos culturais foram identificados como indispensáveis e indissociáveis das habilidades comunicativas propostas nas aulas de língua espanhola do CelUFFS.

“Cultura, futebol e ensino: uma proposta de análise discursiva”, de autoria de Rodrigo Korink, traz para reflexão o documentário *3 Millones* (2011), dos realizadores Yamandú Roos e Jaime Roos. O propósito de ampliar a análise do filme parte das discussões realizadas nos encontros do projeto de cultura *Charlas de Cine*, coordenado pela professora Marilene Aparecida Lemos. Os encontros de debates de filmes iniciaram no período pandêmico, buscando oferecer, sobretudo, oportunidades de contato dos estudantes com a língua espanhola à luz de filmes, ampliação do conhecimento linguístico, histórico, sociocultural e, de modo específico, oferecer um espaço para o desenvolvimento da conversação em língua espanhola. O capítulo propõe analisar, com base na Análise de Discurso (AD), dois momentos do filme: o primeiro se refere ao gesto que os antigos capitães da seleção uruguaia faziam dentro do campo, antes de terem início as partidas, em frente à tribuna de espectadores; o segundo apresenta o instante em que Jaime mostra a classificação da seleção celeste e fala sobre o povo uruguaio. As reflexões propostas nesse capítulo buscam, ainda, trazer para o debate contribuições produzidas pela AD para o ensino de línguas na escola.

A reafirmação da importância da leitura para o desenvolvimento humano é assunto do capítulo “*La casa de los espíritus: la construcción de los personajes en la narrativa*”, de Pamela Tais Clein Capelin e Viviane Betiol. Ao abordar o livro de Isabel Allende, na seção “Nossas pesquisas em/sobre língua espanhola”, o capítulo visa valorizar o contato com o texto literário e analisar as personagens femininas das quatro gerações apresentadas na obra. A pesquisa apresenta um importante olhar para o espaço social da mulher, já que esse clássico latino-americano permite realizar uma leitura da realidade do Chile e das mulheres chilenas no século passado.



As relações do conto “Presencia”, de Juan Carlos Onetti, e o momento histórico-político vivido pelo Uruguai entre 1973 e 1985 são abordados por Lucas Sidnei Carniel e Ana Carolina Teixeira Pinto. A proposta apresentada em “*Cuando la ficción y la realidad se enlazan: Literatura e Historia uruguaya en el cuento ‘Presencia’, de Juan Carlos Onetti*” analisa como o escritor utiliza a literatura para tratar sobre a sociedade de seu país durante o período de ditadura cívico-militar.

A última seção do livro, “Língua espanhola na sala de aula”, também compreende três capítulos. “*La traducción no es la enemiga: aportaciones teóricas para la enseñanza de traducción en la carrera de Letras de la UFFS-Realeza*”, de autoria de Willian Henrique Cândido Moura, problematiza o ensino da tradução nos cursos de graduação em Letras, tomando como ponto de partida sua própria formação em graduação nessa área, na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. O texto objetiva apresentar uma visão panorâmica sobre conceitos gerais de tradução, no intento de desconstruir uma concepção negativa sobre a não utilização da tradução nas aulas de língua estrangeira. O autor destaca a urgência de apresentação de conceitos e teorias contemporâneas da tradução que tenham aplicações adequadas em diferentes situações linguísticas, para além da suposta ineficácia do método gramatical da tradução.

O segundo texto dessa seção trata do “Relato de experiência: (des) construção da memória”, escrito por Marta Richciki Camargo e Thaís Goldeff Hahn. A reflexão parte de uma experiência com relação às línguas espanhola e portuguesa vivenciada na escola (1º ao 6º ano do ensino fundamental) por uma das autoras. Desse modo, o texto busca refletir, sob a perspectiva da AD, acerca dos processos de apagamento/silenciamento da língua materna e problematizar a (des)construção da memória nacional e materna.

E o terceiro texto dessa seção, “Poesia hispano-americana e o assujeitamento na aprendizagem de língua estrangeira a partir da obra de Violeta Parra”, de Ana Paula Ghizzo Alves, apresenta um relato de experiência

sobre o Seminário Temático: Poesia Hispano-Americana, ministrado como componente curricular para a 8ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, no ano de 2015, particularmente enfatizando vida e obra de Violeta Parra. A proposta do capítulo é refletir sobre as atividades realizadas no Seminário Temático, a partir das considerações sobre a relação sujeito/linguagem, sujeito/memória discursiva e sujeito/sentido, entendendo que o ensino de espanhol como língua estrangeira pode e deve transcender o formato instrumentalizado que, em alguns casos, observa-se no ensino de línguas em espaços formais de ensino-aprendizagem.

Convidamos o(a) leitor(a) a percorrer os capítulos deste livro, conhecendo e/ou aprofundando-se em inquietações inerentes à docência da língua espanhola no Brasil, aproximando-se dessa fronteira na e sobre a qual pesquisamos; auxiliando a rememorar e propagar a (ainda breve) rendosa história da língua espanhola dentro do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da UFFS, *campus* Realeza.

Boa leitura!

*Marilene Aparecida Lemos e Naiane Carolina Menta Tres  
Realeza, 26 de julho de 2024.*

## LA VIVENCIA DE LA INTERRELACIÓN FRONTERIZA: CONSTRUIR UN FUTURO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL INTERCAMBIO

*Maria Soledad Neis*

Soy María Soledad Neis, residente en Bernardo de Irigoyen, Misiones (Argentina). Egresada de la Universidad Nacional de Misiones, de la Facultad en Humanidades y Ciencias Sociales, del Profesorado en Portugués en el año 2013, desde el año 2016 trabajo como traductora pública del Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Misiones, y desde el año 2021 soy socia de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes. En diciembre 2021, concluí dos maestrías: Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico (España) y el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Iberoamericana. He participado en varios congresos y encuentros, tanto nacionales como internacionales. Actualmente soy docente de lengua portuguesa en el Centro Educativo Polimodal N. 40, en la localidad de Pozo Azul, Misiones (Argentina).

Durante el periodo del año 2018 al 2020, fui docente de español en el municipio de Dionisio Cerqueira, Santa Catarina (Brasil); esta experiencia me permitió conocer desde otra perspectiva la enseñanza de lenguas. Al encontrarnos en un contexto de frontera, tenemos la premisa de que la población conoce ambas lenguas, pero esto es una falacia.

En el límite argentino, el portugués informal predomina pero se desconoce en gran medida las estructuras gramaticales. Ya, en el lado brasileño, el español no tiene la misma influencia que el portugués, pero en algunas ocasiones tenemos a brasileños utilizando el español en los comercios. Al unirse ambas lenguas, lo que se produce es una interlengua denominada “portuñol”. A partir del momento que la aprendiz consigue crear su propia interlengua, definido por Selinker como el “sistema lingüístico interiorizado que evoluciona hacia la L2, y sobre el cual el aprendiz posee suposiciones” (1972 *apud* Varón, 2008, p. 108), el resultado es un discurso con un sin fin de interferencias tanto orales como escritas. Lo que se produce cuando los aprendices salen de su zona de confort lingüística, para comenzar sus estudios superiores, se encuentra con una realidad distinta, debiendo adaptar su interlengua al sistema del español o portugués como lengua oficial e incorporar las estructuras formales a su expresión oral y escrita, para mejorar su desempeño académico.

En el año 2014, trabajé en una suplencia en la Escuela de Frontera Jornada Completa n. 604 de Bernardo de Irigoyen; durante el período me desempeñé como asesora pedagógica en el proyecto bilingüe. En dicha oportunidad conocí a varios de los docentes que estaban involucrados en el intercambio y, también, los integrantes de la Universidad Federal Frontera Sur (UFFS), los cuales nos brindaron las orientaciones y formaciones para el mejoramiento en los intercambios. El trabajo con Aprendizaje por proyectos durante estos diez años (2004-2014) propuso acercarse a las inquietudes, los intereses, las necesidades y los problemas de quienes pueblan nuestras aulas.

Las escuelas participantes en el proyecto bilingüe proceso fueron la Escuela de Frontera de Jornada Completa n. 604, de Bernardo de Irigoyen, Misiones (Argentina), y la Escuela Estadual Theodureto Carlos de Farias Souto, de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina (Brasil), en relación con la Universidad Federal Frontera Sul.

Durante el año 2014, recibimos visita de los aprendices de la UFFS, los cuales compartieron experiencias con los alumnos de la escuela, donde todos los vimos favorecidos en dicho intercambio de experiencias y conocimientos. Fue un momento donde los futuros profesores tuvieron la oportunidad de conocer la realidad de vivir en la frontera y como se establecen las relaciones en las aulas (figuras 1, 2, 3 y 4).

Figura 1 – Llegada de los estudiantes de la Universidad Federal de la Frontera Sur a la Escuela de Frontera de Jornada Completa n. 604



Fuente: compilación de la autora.

Figura 2 – Intercambio de experiencias entre los estudiantes de la UFFS y los alumnos de la Escuela de Frontera n. 604



Fuente: compilación de la autora.

Figura 3 - Recorriendo las instalaciones de la escuela con la profesora Patricia Mallmann y la compañía de la profesora Naiane



Fuente: compilación de la autora.



Figura 4 – Conociendo la biblioteca escolar y algunos trabajos de los estudiantes



Fuente: compilación de la autora.

El trabajo en conjunto entre las instituciones (en esto caso, de las escuelas de frontera y la UFFS) es de suma importancia en la región, porque es un medio por el cual se puede potencializar las metodologías y herramientas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta las políticas lingüísticas y la integración con el Mercosur, el intercambio lingüístico debería darse en más instituciones educativas para que todos los aprendices tuvieran la posibilidad de ampliar sus conocimientos en las lenguas metas.

La base de todo proceso educativo, cuya finalidad común a toda enseñanza es el desarrollo de la capacidad de pensar y reflexionar, es con esta perspectiva que, como profesionales de la educación, debemos ser capaces de generar en los aprendices dichas destrezas, las cuales serán de utilidad para su vida futura. Las capacidades necesitan mayor tiempo de aprendizaje y requieren cierto grado de práctica, pero una vez adquiridas, cuando con el tiempo todo se olvida, lo que permanece en el pensamiento son los hábitos mentales y no los conocimientos.



En la educación, no se trata de “llenar” la memoria con muchos datos o informaciones, sino en la formación de la práctica de hábitos que permitan lograr individuos que sean capaces de elaborar juicios de valor y de ejercer adecuadamente sus derechos y deberes como ciudadanos responsables. Ser alumno o alumna es una condición que se define por la relación de aprendizaje que se establece entre un sujeto y la escuela. Sin embargo, esta relación, en la actualidad, es objeto de diversos reacomodamientos como consecuencia de un nuevo escenario tecnológico y de transformaciones sociales y económicas.

Un ejemplo claro es el Cierre de Proyectos (figuras 5 y 6). Actividad conjunta entre las escuelas de frontera y la UFFS, consistió en una exposición pública de trabajos educativos con aportes originales realizados por los niños con el acompañamiento de docentes, asesores, directivos y los padres. Los alumnos expositores realizaron demostraciones, ofrecieron explicaciones, contestaron preguntas sobre la metodología utilizada y sus producciones finales.

Figura 5 – Entonación de los himnos nacionales



Fuente: compilación de la autora.

Figura 6 – Exposición pública de trabajos



Fuente: compilación de la autora.

Dichos proyectos formaron parte del proceso permanente de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el ámbito escolar correspondiente al Marco de Cooperación Educativa del MERCOSUR entre Argentina y Brasil con el objeto de mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta la función social de la escuela y la diversidad de intereses y necesidades de la zona fronteriza.

Los principios que sustentan esta actividad son:

- la integración fronteriza;
- interculturalidad;
- el bilingüismo;
- trabajo institucional;
- la libertad de participación;
- igualdad de oportunidades;
- la integración social;
- la participación cooperativa.

Hay mucho por hacer para que los niños y las niñas que hoy están en la escuela sean, en el futuro, sujetos sociales capaces de desarrollar proyectos propios. La escuela debe ser el espacio que promueva y estimule el esfuerzo.

No es fácil ni frecuente, en tiempos marcados por la inmediatez y las urgencias, encontrar espacios para reflexionar acerca del mundo del mañana. No sabemos cómo irán cambiando las formas de acceder al conocimiento, qué nuevos modos de relación habrá entre los seres humanos, en qué se irá transformando la escuela y cómo serán los alumnos y alumnas del futuro. Lo que estamos seguros es que la escuela continúa cumpliendo una función primordial para la transmisión tanto de conocimiento y valores socialmente relevantes, que es la mejor herramienta para integrar a los grupos sociales más desfavorecidos y para contribuir a que las nuevas generaciones se desarrollen satisfactoriamente.

Dar forma al mundo depende, en buena medida, del compromiso que asumamos hoy. Por eso, a través de la escuela, se pretende llevar a los estudiantes por el camino de la investigación mediante la experiencia hacia la adquisición de un aprendizaje significativo, de tal forma que pueda ser aplicable en su cotidianidad y no quede almacenado en su memoria por un momento.

## REFERENCIAS

Selinker, Larry. "Interlanguage". Product Information. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, p. 209-241, 1972 *apud* Varón, Arturo Lopez, 2008. Disponible em: <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>. Acesso em: 26 de jun. de 2024.

## HOMENAGEM PÓSTUMA A LEILA CARLA LASSIG GUARDA

A presente obra honra a memória de nossa querida aluna egressa do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR), Leila Carla Lassig Guarda. É com profundo carinho que prestamos a ela nosso reconhecimento e respeitosa homenagem. Leila sempre participou com dedicação, ética e respeito da trajetória de ensino, pesquisa, extensão e cultura da UFFS e deixa registrada na história dessa instituição sua importante contribuição como acadêmica, professora e, sobretudo, como pessoa.

Consideramos importante destacar aqui seu trabalho de conclusão de curso, “O imaginário sobre o gaúcho no poema ‘Bochincho’, de Jayme Caetano Braun”, defendido no ano de 2015, sob a orientação da professora Marilene Aparecida Lemos. Essa pesquisa foi motivada pelo interesse pessoal de Leila em conhecer e compreender melhor a figura do gaúcho, o que se deu por meio do contato com a cultura gaúcha, por intermédio da música, da dança e dos textos literários que, desde cedo, fizeram parte da vida em família de Leila, sobretudo por influência de seu pai, migrante da região de Não-Me-Toque, no Rio Grande do Sul, para o sudoeste do Paraná.

Registramos o convite para que o(a) leitor(a) visite esse texto, que se encontra disponível no Repositório Digital da UFFS (<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/312>), de maneira que suas reflexões permaneçam sempre presentes entre nós.

*Marilene Aparecida Lemos e Naiane Carolina Menta Tres  
Realeza, 26 de julho de 2024.*

# **PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESPAÑHOLA**

## CAPÍTULO 1

# EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM SOLO ARGENTINO ESCUELA DE FRONTERA N. 604 BERNARDO DE IRIGOYEN, ARGENTINA

*Aline Aparecida Gluszczyk*

## 1 INTRODUÇÃO

Na formação universitária, construímos um embasamento teórico, o qual, somado a um conhecimento de mundo desenvolvido na/pela educação básica e outras vivências socioculturais, permite-nos um amadurecimento tanto pessoal quanto profissional. Afinal, num curso de licenciatura, buscamos nos formar como professores e, assim, auxiliar na formação de outros cidadãos. Contudo, para a consolidação dessa primeira etapa de formação, desde a última década de 1990, faz-se necessária uma prática concomitante à teórica.

Podemos dizer que os estágios se configuram em um momento que serve para compreender os princípios axiológicos que perpassam a nossa formação e a dos professores que estão atuando no campo profissional. Ademais, ele contribui para construção da identidade do professor, pois “é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente” (Barreiro; Gebran, 2006, p. 20).

O estágio é uma atividade essencial na formação da identidade do profissional da área da educação, e sua função primordial é a produção de conhecimento teórico-prático e tácito sobre o trabalho docente, por meio de atividade crítico-reflexiva (Pimenta, 1995). Essa formação não ocorre apenas no espaço acadêmico, mas por meio de três pilares fundamentais: a prática educacional (interação com profissionais da educação, as regras do ofício e as ferramentas de trabalho); o trabalho de ensino (interação professor-alunos); as políticas escolares (prescrições das práticas educacionais e da formação docente). Partindo desse pressuposto, o exercício de relatar a experiência de estágio é uma ferramenta que fomenta a produção de conhecimento, por meio da materialização da percepção do estagiário sobre o campo de estágio e da compreensão que este faz das leituras referenciais do curso de formação. Segundo Fiad; Silva e Lopes (2009), esse exercício valoriza os saberes docentes, a construção da identidade profissional e é espaço de ressignificação – dada a natureza dialética do fazer docente.

Neste trabalho, tomamos a vivência do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I (ECSLE I), do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, como objeto de estudo. Nesse componente, os licenciandos são estimulados a interagir no/com o espaço escolar para produzir conhecimento a partir da reflexão sobre o trabalho de ensino, as políticas escolares e as leituras basilares do curso. Nesse ínterim, a construção da identidade profissional mobiliza pensar sobre os pressupostos pedagógicos, epistemológicos e filosóficos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Nosso objetivo com este relato é refletir sobre a relação teoria e prática a partir da experiência de planejamento e observação de oito horas/aula de língua espanhola em Bernardo de Irigoyen, na Argentina, com os alunos argentinos, a estrutura da escola, a horta, entre outros elementos, na Escuela de Frontera J.C. N. 604. Ademais, justificamos a relevância deste

relato ao levarmos em conta a importância desse estágio para a formação pessoal e acadêmica, uma vez que o Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul possui um diferencial que é estar próximo a região de fronteira, em relação a outros cursos de Letras que se encontram distantes da região de fronteira. A metodologia utilizada consiste em estudo bibliográfico, observação e reflexão participativa no/do campo de estágio, sob orientação e supervisão de docentes da área de língua espanhola.

## 2 UMA JANELA PARA O FUTURO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição *multicampi*, pública, gratuita e de qualidade. Criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul. Atualmente, a principal forma de ingresso se dá pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação (MEC). Essa forma de ingresso concedeu oportunidades de acesso a alunos oriundos principalmente de escolas públicas, garantindo, assim, um ensino gratuito e de excelência. Além dos cursos de graduação, a universidade conta com cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Ademais, a UFFS disponibiliza bolsas de estudos, para que os acadêmicos possam se dedicar plenamente aos estudos, e projetos de extensão. Quanto ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, do *campus* Realeza, os alunos contam com uma singularidade para o seu currículo e sua formação pessoal: a oportunidade de realizarem o Estágio em Língua Espanhola I nas cidades de Bernardo de Irigoyen, Misiones, Argentina – exemplificativamente, podemos ver, na sequência, fotografia da escola visitada.



Figura 1 – Escuela 604 – Bernardo de Irigoyen – Argentina



Fonte: Vanusa Portilhiotti.

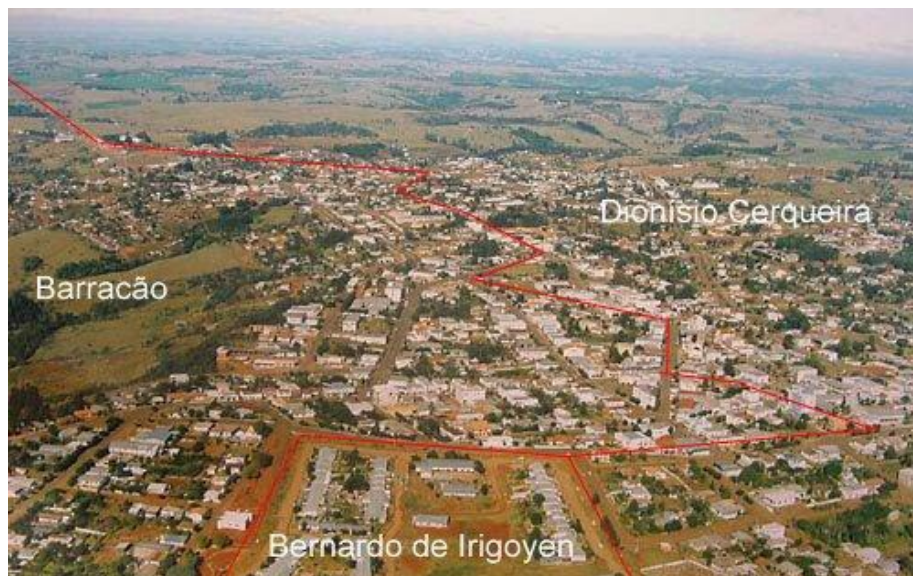
Os estágios funcionam como uma espécie de janela para o futuro, pois, muitas vezes, a aprendizagem é vista apenas como a “parte prática” da graduação. No entanto, segundo reflexões de Pimenta e Lima (2012), uma prática dissociada de teorias, reflexões e saberes não caracteriza o momento de aprendizagem que se considera na articulação entre teoria e prática, sendo uma indissociável da outra. É importante para a ação docente, para que os professores tenham autonomia, que exista essa articulação.

Além do mais, a aprendizagem deve proporcionar ao aluno uma aproximação da realidade, questionando-a, problematizando-a e analisando-a com o auxílio de teorias que trarão boas experiências. Nesse sentido, na Universidade Federal da Fronteira Sul, a aprendizagem é vista como algo intrínseco à teoria e a prática docente, tal qual Pimenta e Lima (2012) problematizam em seus estudos, objetivando a sistematização do conhecimento a partir do confronto e da verificação entre a realidade investigada e o referencial teórico que os professores, ao longo do curso, proporcionam.

À luz de todas essas informações e considerações, procedemos à definição de aprendizagem: uma atividade prática, vivida através de conhecimentos teóricos, que possa dar conta de uma prática pedagógica estimulante. Para um curso de graduação, é imprescindível a formação integral dos acadêmicos, que, por vezes, chegam à instituição formadora carregados de bagagem de professores tradicionalistas que regem a disciplina e o silêncio. Um novo panorama de todo curso de graduação começa na aprendizagem, proporcionando o contato com instituições de ensino. O lugar de vivência dos futuros professores acadêmicos é fundamental, assim como conhecer o funcionamento e as dificuldades enfrentadas pela escola, para melhorar o ambiente escolar. Devemos refletir sobre a formação do aluno, para que possa buscar melhores possibilidades e soluções para problemas, dificuldades e anseios do ambiente educacional. O futuro professor pode transformar a sua própria realidade, inventar-se e reinventar-se, pode realizar-se verdadeiramente na profissão que o qualifica.

Os momentos de aprendizagem inserem o acadêmico no espaço escolar para conhecer o lócus de ensino e vivenciar experiências que irão desenvolver as competências essenciais ao exercício da prática profissional do professor de línguas. Nesse sentido, a prática de observação de aulas em língua espanhola ocorreu no estado de Santa Catarina e em Bernardo de Irigoyen, na Argentina; as práticas ocorreram nas seguintes cidades: Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina), esta fazem parte da Tríplice Fronteira, sendo conhecidas também como cidades “gêmeas”, e podem ser visualizadas na fotografia seguinte.

Figura 2 – Vista aérea da Tríplice Fronteira



Disponível em: <https://mapio.net/a/14239842/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

Esse estágio foi uma experiência muito valiosa para nossa formação como professores em fase inicial, pois, nessa vivência, experienciamos os conhecimentos que nos foram oferecidos a partir das teorias. Tal experiência, além de nos ter proporcionado um contato direto com a realidade escolar, que será futuramente nosso campo de trabalho, viabilizou-nos um olhar sobre a realidade das escolas brasileiras comparativamente às escolas argentinas.

Os movimentos da prática entrelaçados com as teorias foram os momentos em que tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as experiências dos alunos, da escola e da cultura argentina – sem falar no processo de reflexão que tal experiência nos proporcionou. Outro aspecto interessante nessa visita foi obter o conhecimento do Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (Brasil, 2010), desenvolvido pela Escuela de Frontera de Jornada Completa Bilingüe N. 604, juntamente à Escola de Educação Básica Doutor Theodureto Carlos de Faria Souto:

(PEIBF): Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. [...] Um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça (Brasil; Argentina, 2008, p. 1 apud Grave Marchiori, 2017, p. 78).

Foi possível constatar na prática que tal programa e a nossa experiência de estágio em solo argentino proporcionam a ampliação das oportunidades de aprendizagem de línguas e trocas culturais, bem como o bilinguismo e experiências interculturais em ambientes reais. De um lado, a língua portuguesa; de outro, a língua espanhola (o castelhano) – entre elas, muitas pessoas, compartilhando seus idiomas, suas culturas, seus valores. Diferentes países, próximos geograficamente e com um abismo em relação às diferenças e à valorização dada à educação e aos educadores. “O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 54).

Tal experiência e o ensino de uma língua estrangeira são formas de aprendizagem muito ricas, pois permitem olhar conscientemente para a importância da língua como veículo de comunicação e ferramenta de adaptação, além de ajudar a desenvolver competências linguísticas alinhadas aos princípios do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2022):

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.

A aprendizagem de uma nova língua contribui também para o enriquecimento cultural por parte dos alunos e professores, proporcionando amadurecimento diante das distintas realidades, fazendo refletir profundamente sobre estas. E foi justamente esse movimento que a experiência de estágio na Argentina promoveu: enriquecimento cultural, amadurecimento e reflexão. Durante as observações na Escuela de Frontera de Jornada Completa Bilingüe N. 604, foi possível perceber que a escola conta com poucos recursos para realizar o seu trabalho; são poucas condições tanto financeiras quanto de espaço físico, os livros são raros e muito malconservados. Porém, tanto os alunos quanto os professores possuem muita vontade de fazer com que os estudantes aprendam conteúdos e, sobretudo, valores. Valores que ultrapassam o ensino de matemática ou história; valores como a educação, o cuidado com a natureza, o respeito por todos, o cumprimento de horários, entre outros princípios essenciais para a vida na escola e na comunidade.

Ademais, a escola conta com um sistema de cooperação: todos ajudam nas tarefas de limpeza, merenda principalmente, já que não há pessoas suficientes para realizar essas tarefas devido à falta de recursos financeiros do governo. A escola dispõe de uma horta na qual os estudantes produzem verduras utilizadas para sua alimentação, aprendem a lidar com a terra, trabalhar com compostagem, reciclar recursos advindos da cozinha que servem de adubo para o plantio. Uma parte dos legumes ali produzidos fica para a escola, a outra os alunos levam para suas casas. Há também um professor que é agrônomo e ensina aos estudantes o plantio, bem como o respeito e a solidariedade com a “mãe Terra” (Figura 3).



Figura 3 – Horta da Escuela de Frontera de Jornada Completa Bilingüe n. 604



Fonte: acervo da autora (2016).

Em meio a essa realidade, percebemos como os alunos, mesmo com poucos recursos, são animados, dispostos a aprender e cheios de sonhos; em relação àqueles profissionais da educação, percebemos que são perseverantes em meio às dificuldades, revelando confiança e dedicação ao seu trabalho e aos seus alunos.

Un buen profesor o una buena profesora es una persona que, teniendo una buena relación con sus estudiantes de respeto y confianza, consigue que cada cual aprenda de la manera más

eficiente mientras están en su clase y quien les ha motivado lo suficiente y preparado para que, cuando dejen sus clases, sean independientes y se responsabilicen de su aprendizaje porque les gusta y, además, quieren seguir aprendiendo (Alonso, 2012, p. 48).

A partir do estágio de observação em língua espanhola, tivemos uma experiência crítica/reflexiva e, ao mesmo tempo, enriquecedora. Foi-nos permitido conhecer uma das tantas realidades difíceis em que docentes e alunos se encontram e perceber que, mesmo com pouco, aqueles professores e alunos argentinos sentem-se animados, esperançosos e confiantes. Foi uma experiência de grandes descobertas e reflexões, um grande diferencial para a nossa formação como professores.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo principal relatar a experiência vivenciada durante o componente curricular de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, no ano de 2016, durante a sexta fase do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, *campus* Realeza, da UFFS. Por meio dessa vivência, foi possível entrelaçar a teoria aprendida durante as aulas de língua espanhola na universidade com a experiência na Escuela N. 604. Percebemos quão importantes são as teorias estudadas em sala de aula e quão enriquecedor é viver também a realidade. Isso porque, muitas vezes, a teoria sozinha não consegue abarcar as inúmeras situações, que só podem ser vistas através da prática. Exemplo disso foi a experiência de estágio aqui relatada; a realidade da escola argentina observada extrapolou a teoria estudada e nos fez ver além dos muros das salas de aula e da universidade, permitindo-nos conhecer outra realidade, outra cultura.

Certamente essa experiência vivenciada em solo argentino ficou marcada em nossa memória e foi um diferencial em nossa formação e em nossa identidade como professores. Através dessa vivência cultural, foi

nos possibilitado refletir sobre o que é ser professor e perceber também os contrastes que acontecem em relação às funções dos professores argentinos e brasileiros. Portanto, “[...],refletiu-se sobre uma preocupação com os alunos, não apenas no ato de ensinar, mas nos elementos sociais que envolvem a aprendizagem (Menta Três, 2017, p. 333).

A partir desse momento vivido, foi possível investigar, refletir como é ser professor: não somente em terras brasileiras, mas também em outros lugares do mundo, como na Argentina. A experiência nos mostrou que, apesar da pequena distância geográfica nessa região fronteiriça, há uma grande discrepância entre os recursos, a escola e o modo de ensinar.

Tendo em vista todos esses aspectos, ficou ainda mais evidente a importância da teoria entrelaçada à prática, a importância do professor, esse profissional que precisa ser investigativo, refletir sobre suas práticas, sobre quem são seus alunos, em que contexto social estão inseridos; enfim, como é grande a responsabilidade em meio ao desafio em decidir ser e tornar-se educador.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Encina. **Soy profesor**. Madrid: Edelsa Grupo Didascali, 2012.

DE FREITAS BARREIRO, Iraíde Marques; ABOU GEBRAN, Raimunda. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. Avercamp, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC – MECT (2010): **Escolas de Fronteiras**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf) Acesso em 26 jun. 2024.

EL MARCO común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza i evaluación. Disponível em: <http://www.ub.edu/dllenpantalla/abordemos/doc/1capitulo.pdf> Acesso em: 9 mar. 2022.

GRAVE MARCHIORI, Fernanda. **Dois países, três cidades e uma só comunidade**: narrativas sobre uma proposta de educação intercultural fronteiriça. Curitiba:



UFPR, 2017. Disponível em: [http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/112\\_FernandaMarchioriGrave.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/112_FernandaMarchioriGrave.pdf) Acesso em: 13 out. 2021.

MENTA TRES, Carolina Naiane. **Os estágios de Língua Espanhola no Brasil e na Argentina**: uma experiência fronteiriça na formação docente. Passo Fundo: UPF, 2017. Disponível em: [http://editora.upf.br/images/ebook/anais\\_seles\\_e\\_selm\\_PARTE2.pdf](http://editora.upf.br/images/ebook/anais_seles_e_selm_PARTE2.pdf) Acesso em: 11 mar. 2024.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Média e tecnológica**, 1998.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PORTILHIOTTI, Vanusa. Página do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/vanusa.portilhiotti/posts/1290390417677726> . Acesso em: 2 mar. 2021.

SALEK FIAD, Raquel; LOPES, Lilian Martin da Silva. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum – Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **A Instituição**. Chapecó, 2019. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/apresentacao](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao). Acesso em: 9 mar. 2022.

## CAPÍTULO 2

# LA EXPERIENCIA DOCENTE EN UNA PRÁCTICA DE ESPAÑOL

*Angélica Margaret Barbosa Cortez  
Gilberto Corrêa Gesser*

### 1 CAMINOS INICIALES HASTA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Este capítulo tiene como objetivo describir nuestra práctica a lo largo del *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola IV*, asignatura del *Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura*, en la *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Realeza*. Desarrollamos este trabajo en el *Colégio Estadual do Campo de Flor da Serra*, en *Realeza (PR)*, en 2017.

Destacamos la importancia del planeamiento para una buena realización del trabajo docente. Pues, “[...] *a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação*” (Pimenta; Lima, 2012, p. 41). Esta afirmación se deriva de la concepción de que las formas de educación en las instituciones escolares y los métodos de enseñanza se entrelazan en las actividades docentes. Eso se queda claro cuando las autoras hablan sobre la “*ação pedagógica*” (Pimenta; Lima, 2012, p. 42), que son las acciones realizadas por los profesores en las escuelas, con la finalidad de convertir el aprendizaje en un trabajo efectivo y significativo, no sólo por parte de los alumnos, sino también por parte de los profesores.

La práctica ocurrió en el *Colégio Estadual do Campo de Flor da Serra*, en la ciudad de Realeza, Paraná, en un grupo de CELEM (10 alumnos de

enseñanza fundamental). La profesora supervisora fue Ediane Aparecida Locatelli y tuvimos la orientación de la profesora Naiane Carolina Menta Tres. La orientación y la supervisión son partes fundamentales en nuestra formación. Ayudan a guiarnos en las clases con más asertividad en la práctica de enseñanza de los alumnos.

Para esta práctica nos apoyamos en: Alonso (1994), que aborda el tema del trabajo en parejas y del trabajo con videos; Geraldi (2010), sobre lectura; Giovannini (1996), que nos habla sobre tareas y competencias lingüísticas; Richards y Lockhart (1998), que hablan sobre lo importante que es producir conocimiento.

Además, traemos reflexiones del *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura* (UFFS, 2010) sobre los objetivos de las prácticas y, de la misma manera, utilizamos los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua estrangeira* (Brasil, 1998), que hablan sobre la enseñanza de lengua española como lengua extranjera y la importancia del aprendizaje de una segunda lengua. De igual modo, nos servimos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (Brasil, 2000), en lo que se refiere a la interacción y comunicación con el otro. Asimismo, nos guiamos en lo que señalan las *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa – para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio* (Brasil, 2008), que citan lo que dice Antunes (2007).

Para los objetivos de la práctica, nos orientamos a partir de lo que dice el PPP del curso, que propone las características esenciales para un óptimo desarrollo de la formación de un(a) profesor(a). Solo con esa mirada de futuros profesores acerca de la escuela, es que podemos percibir la realidad y ver lo que es necesario hacer para que tengamos un progreso significativo en nuestra constitución del “ser profesor”: proponiendo clases que atiendan las necesidades de los alumnos a el aprendizaje de una lengua, como de la Lengua Española, llevando en consideración las

dificultades que los estudiantes puedan tener y, principalmente, los conocimientos que ya tengan.

La asignatura de Lengua Española en el Estado de Paraná, actualmente, solo es ofertada por el *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)*, creado en el año de 1986, por la *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)*. El CELEM integra el *Departamento de Educação Básica (DEB)* y tiene por objetivo ofrecer la enseñanza gratuita de idiomas a los alumnos de la red estatal de educación básica, matriculados en la enseñanza fundamental (años finales), media, profesional y *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, abierto también a la comunidad.

El estudio de una lengua extranjera en las escuelas, en el caso la Lengua Española, ofrecida por medio del CELEM, es fundamental, pues estamos rodeados por países vecinos hispanohablantes. De ese modo, es importante que sepamos sobre la lengua, la cultura y las costumbres de estos países, para una buena comunicación y comprensión cuando haya ese contacto. Para ese mejor conocimiento, creemos que el CELEM es un óptimo proyecto, no sólo para la enseñanza del español, sino también para que el pueblo brasileño desarrolle la cooperación y la amistad con el pueblo hispanohablante de los países vecinos.

Además, hay un gran interés político para que ocurra esa enseñanza, que es el Mercosur (Mercado Común del Sur), que se dio por el *Tratado de Assunção*, en 1991, y estrechó las relaciones comerciales entre Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina. Además, los dos últimos países hacen frontera con la región suroeste del Paraná, región en la cual vivimos y esperamos que tenga en su grade curricular la oferta de Lengua Española, garantizando la enseñanza con objetivo de que los alumnos, brasileños, que están rodeados de países que tienen como lengua oficial la Lengua Española puedan desarrollar su aprendizaje en esa lengua, ya sea con fines turísticos, comerciales, laborales u otros.

Tuvimos como principal objetivo proporcionar a los alumnos la adquisición de conocimientos en Lengua Española, trabajar con el géne-

ro debate en clase y desarrollar habilidades para enseñar y despertar el interés de los alumnos por la referida lengua. De ese modo, es importante compartir esta práctica, entre otras razones, para el fortalecimiento de las prácticas de la enseñanza de la Lengua Española, para que sirva de ejemplo para que otros maestros, profesores puedan añadir sus experiencias docentes con la de nosotros y sigan buscando una enseñanza cada vez mejor para nuestros alumnos.

## 2 DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Empezamos nuestra práctica de la asignatura en el *Colégio Estadual do Campo de Flor da Serra*, ubicado en la Carretera PR-182-Km 75, en Realeza (PR). Iniciamos el contacto con el grupo a partir de la observación de las prácticas de la profesora Ediane Aparecida Locatelli y con la orientación de la profesora Naiane Carolina Menta Tres. Creemos que es fundamental conocer mínimamente a los alumnos para planear clases de acuerdo con las necesidades del grupo.

En el planeamiento, pensamos que “El primer día de clase parece que es el principio, pero si nos detenemos a pensar, no lo es: ¿Qué es lo que traen los alumnos y los profesores ese día? ¿Con qué vamos a trabajar y de dónde partimos?” (Alonso, 1994, p. 8). Sobre eso, reflexionamos acerca del contenido que trabajaríamos, sabiendo que tendríamos alumnos cuestionadores y con voluntad de buscar conocimiento. Decidimos trabajar el género *debate* a partir del estudio de dos versiones de la historia de “Los tres cerditos”.

Iniciamos nuestra docencia y en una mañana trabajamos cuatro clases seguidas. Empezamos hablando a los alumnos cuál sería el contenido a ser trabajado con ellos y destacando los objetivos que teníamos con la práctica.

Para la llegada de los alumnos, realizamos la preparación de la clase; como trabajo de precalentamiento, llevamos un pequeño regalo que les hizo recordar la historia de “Los tres cerditos”. Les preguntamos: ¿A quiénes les remite el regalo? ¿Por qué? ¿Qué historia leyeron o escucha-

ron con esos personajes? Y les pedimos que resumiesen la historia que conocían. Ellos se acordaban bastante de la historia, de los personajes, pero notamos que había una dificultad en hablar la lengua española. Por eso, la importancia de hacer el ejercicio de acercamiento de los alumnos al que va a ser estudiado en las futuras clases.

Les explicamos a los alumnos que íbamos a pasar un video a ellos, como una retomada de la historia de “Los tres cerditos”. El video fue exhibido una vez. Con el auxilio del televisor, mostramos a los alumnos “Los tres cerditos”. Nos basamos en Alonso (1994, p. 29), que dice, sobre el trabajo con video:

El video nos permite una contextualización directa entre el lenguaje y la situación que lo enmarca. Muestra también un lenguaje no verbal (expresiones, gestos, etc.) al cual no podemos acceder con el magnetofón. Introduce, además, al nado en la cultura del mundo hispano, dándole a conocer una gran variedad de situaciones, paisajes y tradiciones; es decir, con el video tenemos la oportunidad de “viajar”.

Además, como actividad del video, hicimos preguntas orales a los alumnos: ¿Por quién creen que es contada esa versión de la historia de los tres cerditos? ¿Conocen alguna otra versión de esa misma historia? Así, con esas preguntas, los alumnos dialogaron en español y fue posible iniciar el trabajo con la oralidad. Además, los dejamos a gusto con algo que ya les es familiar para entonces aprender y apropiar nuevos conocimientos.

Ese fue un proceso de interacción entre profesor/a y alumnos, pues: *“Não há linguagem no vazio, seu grande objeto é a interação, a comunicação com o outro [...]”* (Brasil, 2000, p. 5). Por eso, trabajar con dos versiones de la historia de “Los tres cerditos” posibilitó una gran interacción, en lo que es posible hacer muchas interpretaciones que les ayudarán en el desarrollo de la lengua y de la interacción con los colegas y profesores, en cuanto explicaban lo qué entendían del cuento y/o cómo se desarrolla la historia, por ejemplo.

En la segunda clase, les pedimos a los alumnos que hiciesen un círculo. Como trabajo de lectura, distribuimos una hoja con la versión de la historia “La verdadera historia de los tres cerditos”. Cada alumno leyó en voz alta una parte de la historia. Sobre la lectura, Geraldí (2010, p. 32) elucida:

Considerando que a educação somente se dá pelo processo de mediação entre sujeitos e que a leitura é uma das formas de interação entre os homens – um leitor diante de uma página escrita sabe que por trás desta há um autor (seja ele da ordem que for) com quem está se encontrando, então devemos incluir todos os processos educacionais e a leitura entre as interações e por isso mesmo dentro dos processos de constituição das subjetividades. [...] Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras no mundo.

Por eso es tan importante ese proceso de lectura hecho en la escuela, que es un lugar donde los alumnos deben tener ese contacto con la lectura.

Les pedimos a los alumnos que destacasen en el texto todas las palabras que no conocían y que buscasen su significado en el diccionario. Después, cada alumno fue hasta la pizarra y escribió la palabra que destacó con el significado al lado. Al fin, les pedimos que volviesen al texto para ver el sentido de la palabra que no conocían, en aquel contexto. Pensamos que ese ejercicio es una buena manera de aprendizaje y apropiamiento de nuevas palabras, también enriquecimiento del vocabulario español por los alumnos.

En la tercera clase, mostramos otro video que contaba la versión del lobo, igual a la que ellos tenían escrita: “La verdadera historia de los tres cerditos”. Los alumnos pudieron acompañarla con las copias físicas, además de visualizar la historia y escucharla de otro modo. Para que los alumnos reflexionaran acerca de las dos historias, escribimos en la pizarra algunas preguntas que ellos deberían copiar en el cuaderno.

Durante la contestación de las preguntas, ayudamos a los alumnos en algunas dudas que tuvieron, como en la escritura de alguna palabra, o en

conjugar los verbos en español y que no sabían buscar en el diccionario, en eso les ayudamos, mostrando cómo hacer esa búsqueda. Los alumnos, en algunos momentos, tuvieron un poco de dificultad en cómo mirar a los dos lados de las dos historias, pero consiguieron comparar y comprender bien las dos historias para contestar a las preguntas. En todas las dificultades que tuvieron, les ayudamos a sanar las dudas, yendo hasta donde ellos estaban, así que nos llamaban.

En la cuarta clase, empezamos la corrección de las preguntas, les pedimos que leyeran lo que habían contestado en sus cuadernos. Les explicamos a los alumnos como es importante conocer los dos lados de las historias y esto en nuestra vida también. Reflexionamos sobre las cuestiones mencionadas antes y sobre las justificativas presentadas por el lobo.

En la pizarra, dejamos una tarea de casa, para que los alumnos investigaran: ¿Lo qué es una justificación? Hicimos una retomada oral de lo que ocurrió en la clase, preguntando a los alumnos lo que se acordaban acerca de lo que habíamos trabajado y cerramos el primer día de docencia retomando lo que fue trabajado.

Sobre el cierre de la clase, Richards y Lockhart (1998) hablan que son importantes algunos métodos para este momento: hacer un resumen de lo que se ha tocado en clase, revisar los puntos más importantes, y explicar cómo la clase se relaciona con las necesidades reales de los alumnos. Así el trabajo tiene un significado real para los alumnos y ellos van a acordarse de lo que fue trabajado en clase, pues hace sentido en sus vidas.

En el segundo día de clases, hicimos la organización del aula: pusimos en la pizarra la fecha, el tema de la clase y el contenido que iba a ser trabajado con los alumnos al recorrer de las cuatro clases. Hicimos una retomada con preguntas orales a los alumnos, de lo que fue trabajado, y verificamos si ellos hicieron la tarea de casa, sobre justificación, mirando a los cuadernos de cada uno. Todos la habían hecho. Entonces pedimos a un alumno que fuese hasta la pizarra y escribiese lo que encontró sobre justificación. Retomar las clases anteriores es muy importante para que



los alumnos se acuerden y logren continuar aprendiendo en las clases que se siguen con el mismo tema y temas de las clases siguientes.

Luego, presentamos un texto (impreso) a los alumnos, explicando lo qué es una justificación y por qué la hacemos, en qué situaciones. Leyeron juntos y sacamos las dudas sobre el sentido de lo que es justificación. Explicamos que, en la actividad siguiente, que sería un juego, habría cuestiones sobre las justificaciones que utilizamos o no en nuestras propias vidas.

En la secuencia hicimos un juego de preguntas personales: un círculo hecho en cartulina con las preguntas, en que había un pequeño dado que marcaría la pregunta que el alumno debería contestar. Esa fue una actividad de interacción, con un juego de preguntas personales a los alumnos con respuestas a los colegas. El juego fue hasta el final de la clase.

Esa fue una actividad en que los alumnos hablaron bastante; eso nos hace concordar con Giovannini (1996, p. 58), que señala: “Se trata de actividades que entrenan la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística”. Esa actividad, como las preguntas hechas eran personales, de situaciones reales que los estudiantes vivieron, facilitó su habla. Con ello, los alumnos aprovecharon el momento para conversar sobre sus experiencias al justificarse o sobre situaciones en las que alguien los había justificado.

Hacer un ejercicio como ese, en clase de lengua española, es como dice Giovannini (1996, p. 58): los alumnos

[...] se ven obligados a utilizar las mismas estrategias y recursos que habitualmente aplicamos en la comunicación en nuestra propia lengua para conseguir que la dicha comunicación sea efectiva, por ejemplo, asegurarnos de que nos entiende.

Por eso, creemos que la actividad fue de gran desarrollo tanto para el aprendizaje de la lengua española cuanto para la interacción y relación entre los alumnos del grupo.

En la tercera clase, les pedimos a los alumnos que se organizaran en parejas, llevamos los títeres de animales en la clase y distribuimos una para cada alumno. Ellos tendrían la tarea de crear una historia, haciendo el uso de los títeres, en que hubiese una situación utilizando elementos de justificación. Explicamos a los alumnos que esa tarea podría ser como un diálogo entre los dos animales en que uno justifica sus actitudes al otro.

En cuanto al trabajo en parejas, Alonso (2012, p. 59) expone: “Es la forma social más característica cuando tienen que producir ‘algo’. El hecho de estar haciéndolo en compañía de otra persona les da seguridad o les presta ayuda”. Las producciones en parejas fueron muy provechosas y eso lo pudimos percibir durante las presentaciones de los alumnos, en el diálogo que ellos construyeron con los títeres, fue algo distinto y que percibimos que les encantó hacer. Creemos que uno de los motivos principales fue el uso de los títeres, al que ellos no están tan acostumbrados a trabajar en la escuela y por eso les despertó curiosidad.

Para la realización de esta producción textual a partir de la actividad con los títeres de animales, destacamos a los estudiantes que hicieran la tarea en el cuaderno, primeramente, para que pudiésemos mirarla y tuviesen la oportunidad de reescribirla. De acuerdo con Alonso (2012, p. 52), “La utilización continua de lo que podemos llamar la evaluación formativa: el *feedback*”. Por tanto, ese es el momento de dialogar con los alumnos, preguntarles cuáles son sus ideas y quedarse listo para contestar a las sus dudas. Sabemos que no es una actividad fácil, especialmente cuando el profesor trabaja con muchos grupos, pero sabemos también la importancia que tiene la reescrita en la formación de los alumnos.

Sobre la realización de esa producción escrita, Geraldi (1997, p. 135) explica:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [...]. Sobretudo, é porque no texto

que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade [...].

Por eso la importancia de la producción textual realizada por los alumnos. Hablamos en producción textual, o sea, les instruimos a reflexionar: ¿Para quién fue escrito? ¿Por qué? ¿Dónde? Geraldí (1997, p. 137) explica:

É preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto o sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Bajo esa perspectiva, trabajamos con los alumnos esas cuestiones y aún fue posible que hiciesen las presentaciones finales leyendo las historias a los compañeros de clase. Revisamos lo que los alumnos escribieron y les pedimos a ellos que reescribiesen, ahora en una hoja separada, para entregarnos. Ellos empezaron las presentaciones de la historia que crearon, con lectura del texto en voz alta, en frente de toda la clase. Hicimos nuestras consideraciones orales sobre las presentaciones, comentamos los puntos positivos de cada trabajo y cerramos la clase.

En el último día de clases con ese grupo, organizamos el aula e hicimos una retomada oral de lo que fue trabajado, con preguntas a los alumnos. Como trabajo de precalentamiento, llevamos imágenes de debates que ellos miraron y dijeron a nosotros a lo que les remitió. Ese trabajo tuvo un buen resultado, pues ellos observaron a las imágenes y concluyeron que eran imágenes de debates.

Por eso, les preguntamos, en la oralidad: ¿Qué es un debate? ¿Ya participaron de algún debate? ¿Ya vieron a alguno? ¿Cómo fue? ¿Por qué debatimos? ¿Qué debemos saber para poder argumentar en un debate? Ellos fueron contestando despacio a esas preguntas y notamos que eso se

quedó más claro cuando ellos hablaron en una palabra lo que era “debate” para ellos y fuimos escribiendo en la pizarra. Luego, como complemento, pasamos un texto explicando, de modo formal, lo que es un debate y en qué situaciones ocurre. Para una mayor comprensión y un trabajo completo de lectura, les pedimos que leyesen el texto, en conjunto, en voz alta.

Tras la lectura de la explicación que llevamos a ellos, les preguntamos nuevamente: ¿Qué es un debate? Y los alumnos ahora ya sabían contestar mejor sobre el debate. Incluso hablaron más sobre dónde habían visto y cómo era un debate según sus puntos de vista.

En la segunda clase de ese día, de la misma manera que con el debate, les preguntamos a los alumnos acerca de sus conocimientos previos sobre argumentación: ¿Lo qué es argumentación? ¿Por qué argumentamos? Pasamos en la pizarra un texto explicativo sobre argumentación y leemos el texto en conjunto con los alumnos, sacándoles las dudas que iban surgiendo. Luego, les pedimos que se dividiesen en dos grupos. Con el objetivo de hacer un debate al final, queríamos que las diferencias entre justificación y argumentación se quedasen bien claras a los alumnos; para eso, hicimos una retomada oral, con preguntas a los alumnos sobre las historias trabajadas en las primeras clases.

En la tercera y en la cuarta clases de ese encuentro, que fueron las últimas de la práctica, la intención era que los alumnos se acordasen bien de las historias para que supiesen utilizar los argumentos y para producirlos en español. En esas clases había siete alumnos, por lo tanto, hicimos un sorteo con números 1 y 2 y otro papel que había escrito jurado. Los que sacasen el número 1 serían del mismo grupo, así como del 2. El alumno que cogiese el papel de jurado, debería ser jurado al lado de la profesora supervisora.

Hecha la división de los grupos, los alumnos tuvieron un tiempo de cinco minutos para discutir cuáles argumentos podrían utilizar. La distribución del tiempo para cada actividad en clase, es muy importante (Alonso, 2012), sin que nos quedemos solo nosotros (los profesores)

hablando, como también que los alumnos participen del desarrollo de la clase, contribuyendo con sus reflexiones.

En la secuencia, presentamos a ellos, los jurados y las reglas del debate. Comprendidas las reglas, los estudiantes pudieron elegir el nombre de los grupos y escribirlos en la pizarra. El grupo 1 se llamó “Lobos buenos” y el 2 “Trío cerdito”.

Empezaron las defensas. Los alumnos se habían organizado, sabían lo que iban a hablar y los argumentos para rebatir. Tanto que parecían que eran abogados del lobo o de los cerditos. Los alumnos se mostraron muy motivados durante toda la actividad. Cada grupo defendió su lado con mucho empeño y entusiasmo. Cuando, por ejemplo, el grupo Lobos buenos acusaba al grupo del Trío cerdito, éste ya se reunía para la defensa de los cerditos y hacía pronto una acusación contra el lobo, y viceversa. Todos siempre respetando a la vez de preguntar y contestar uno del otro.

Después de la primera defensa realizada, los grupos cambiaron de lugar y quien defendió al Lobo debería defender a los tres cerditos y viceversa. La intención de ese cambio es que los alumnos conociesen bien los dos lados de la historia y supiesen cómo argumentar en sus defensas. Además de sacarlos de la comodidad, porque no sabían de ese cambio, no pudieron prepararse para esas argumentaciones como en la otra defensa. Eso les generó algunas inquietudes, pero realizaron muy bien la actividad. Esa metodología va al encuentro de lo que dice Giovannini (1996, p. 91):

Para asimilar los contenidos podemos hablar sobre ellos, podemos estudiarlos y practicarlos; para desarrollar la comunicación es preciso ejercitarla. Los contenidos forman parte de nuestros conocimientos; la comunicación se relaciona con nuestras capacidades.

Por eso, hacer esa actividad de debatir sobre las dos versiones de las historias fue un modo de hacer con que los alumnos utilizaran el género que estaban estudiando, tuviesen que conocer muy bien las dos historias

y saber cómo argumentar y cómo justificarse, pues, en clase, hicieron la actividad del juego sobre justificación, además de la tarea final, en la que utilizaron de la argumentación para hacer la defensa del lobo y de los cerditos en el debate.

En la secuencia del debate, los jurados llegaron a un consenso y presentaron el grupo vencedor, que, en las dos historias, fue el grupo “Lobos buenos”, ya que los jurados dijeron que ese grupo se destacó más en su defensa, en sus argumentaciones, sabía escuchar al otro grupo, supo contestar a las preguntas y rebatir muy bien a los argumentos del otro grupo. Luego, cerramos la clase con agradecimiento oral a los alumnos y a la profesora supervisora.

Al término de ese trabajo, reflexionamos sobre nuestras clases, sobre el planeamiento y la elección del género que trabajamos. Si la metodología hizo sentido a los estudiantes, porque “Cada cerebro es único y cada forma de aprender también por lo que tenemos que optar siempre por varias formas de presentar y practicar los contenidos” (Alonso, 2012, p. 109). Por eso es importante promover el aprendizaje de los alumnos considerando las distintas maneras que ellos tienen de aprender un mismo contenido. Así lo hicimos en el momento de la nuestra práctica: llevamos para los alumnos cuentos distintos de los cuales surgieron algunas interpretaciones, bien como dos videos.

Sobre todas esas cuestiones fuimos pensando al pasar de las clases, para ver si necesitábamos cambiar algo o no, si el plan estaba bueno, si los alumnos estaban pensando críticamente, especialmente en un género como el debate, que depende del conocimiento de las historias y de las partes implicadas.

### 3 CONSIDERACIONES FINALES

Al llegar a la penúltima práctica de español, notamos la gran importancia que tienen las prácticas para nuestra formación en el Curso de

Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura. Percibimos nuestro crecimiento como profesores en formación, pero también comprendemos que el “ser profesor” necesita de una formación permanente.

Entendimos que el conocimiento y las formas adecuadas de enseñanza/aprendizaje están en constante cambio. Por eso es tan importante que nos actualicemos constantemente, y uno de los mejores modos de hacer eso es la investigación. A través de la investigación pudimos buscar y encontrar nuevos caminos para llevar un conocimiento a los alumnos. Y de esta forma hacer con que ellos comprendan y se apropien del conocimiento.

Creemos que hicimos eso cuando utilizamos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el video “La verdadera historia de los tres cerditos”, una versión del cuento “Los tres cerditos” contada por el lobo, y también al presentar la versión impresa.

El uso del video y de la historia impresa de “La verdadera historia de los tres cerditos” fue un recurso considerado atractivo por nosotros, y que permitió a los alumnos que mirasen a las historias de distintos puntos de vista y lograsen un buen aprendizaje. Entre ellas, por ejemplo, la de justificación y argumentación por medio de una comparación entre las dos historias.

Por eso, creemos que nosotros, como profesores, debemos siempre intentar traer modos de enseñanza atractivos, pensar en los alumnos que tenemos, desear que el alumno logre aprender y lleve el conocimiento para su vida. Hacer búsquedas para planear y producir clases de aprendizaje significativos a los alumnos, traer al alumno nuevas maneras de aprender, es fundamental para un buen trabajo de enseñanza.

Ese movimiento de búsquedas ya lo hacemos para las prácticas, y sabemos que no debemos parar de hacerlo. Pero, para que las búsquedas se efectúen, es demasiado importante que pensemos sobre el momento que tenemos en la escuela para observar las clases de la profesora supervisora. O sea, es el momento de conocer mínimamente a los alumnos y saber con quién vamos a trabajar, para saber qué vamos a trabajar y por qué lo

vamos a hacer. El proceso de observación es una oportunidad de dialogar acerca de las clases, de los alumnos, de sus características y necesidades individuales de aprendizaje diversas que cada uno posee.

Pues, pensando en nuestra práctica como efectiva al proceso de aprendizaje de los alumnos, fue demasiado importante todavía el acto de planear nuestras clases, pues, con un buen planeamiento de las clases, el riesgo de que algo no salga bien, es menor. Pero debemos acompañar siempre el plan en el recorrido de las clases, para poder cambiar algo cuando sea necesario. Así que, después de cada clase, hacíamos un análisis para ver si no necesitaríamos cambiar algo del planeamiento según el ritmo de aprendizaje de los alumnos y si las clases estaban realmente funcionando del modo como las habíamos planeado.

A lo largo de nuestras prácticas, siempre intentamos dar continuidad a las actividades propuestas. De esa manera, proporcionar una secuencia entre una clase y otra es fundamental para el aprendizaje de los alumnos, siempre relacionando el conocimiento propuesto por un contenido con el siguiente a ser promovido. Y así, creemos que los alumnos lograron aprender todo lo que estudiaron con nosotros.

En el grupo en el que hicimos nuestra práctica, no tuvimos grandes dificultades, hasta porque eran pocos alumnos y fueron tres mañanas con cuatro clases juntas a cada mañana, lo que facilita la metodología. Fue posible acompañar a los alumnos mientras hacían las tareas propuestas, así como sacar las dudas. Lo mejor de la práctica fue la sensación de deber cumplido, porque, así como la habíamos planeado, lo pudimos cumplir, sin tener grandes problemas.

Al recorrer de las clases y de las tareas que los alumnos tuvieron que hacer, percibimos el aprendizaje de los alumnos en el momento de la actividad del debate, donde utilizaron muy bien a los elementos de ese género. En ese momento, notamos que alcanzamos los objetivos que teníamos para esa práctica, porque vimos que los alumnos contestaron a nuestras preguntas de conocimientos previos y que, después que les



hicimos reflexionar acerca de los cuentos, lograron hacer el uso de la argumentación al recorrer del debate.

## REFERENCIAS

ALONSO, Encina. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.

ALONSO, Encina. **El comienzo de un camino:** primer día de clase. Edelsa: Grupo Didascálica, 1994.

ALONSO, Encina. **Soy profesor/a 1 – aprender a enseñar:** los protagonistas y la preparación de clase. Madrid: Edelsa, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GIOVANNINI, Arno. **Profesor en acción 1:** el proceso de aprendizaje. Madrid: Edelsa, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência:** revisão técnica José Cerchi Fusari. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Estrangeira. SEED: Curitiba, 2008.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Traducción española José M. Castrillo. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, Jack C. ; LOCKHART, Charles. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Portaria 370/GR/UFFS/2010**. Aprova o Regulamento de Estágio da UFFS. Chapecó, SC, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, SC, 2010b.

# UNA MIRADA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LENGUA ESPAÑOLA

*Andrea Kowalski*

## 1 UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA SUPERVISADA PARA NUESTRA FORMACIÓN

Es bueno poder aprender un nuevo idioma, eso nos trae muchas ventajas: descubrir otras culturas, interactuar, tener más oportunidades en el mercado de trabajo, entre otras cosas. Todos los idiomas son interesantes, pero voy a referirme acá, en especial, al español. Yo fui académica del *Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura*, hoy ya graduada, por la *Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza*, y pude aprender mucho de este segundo idioma (español) en la universidad. La institución contribuyó mucho para ampliar la mirada sobre el idioma y otras culturas extranjeras, muchas veces tan cerca de nosotros, ya que estamos ubicados en la frontera con países que utilizan el español.

Todas las experiencias vivenciadas en la universidad involucraron la enseñanza del español tanto dentro del espacio de la universidad como fuera de ella. Algunas actividades que fueron ofrecidas a mí como académica de Letras fueron viajes, seminarios, debates, proyectos, clases de teoría, prácticas de enseñanza, entre otras cosas que contribuyeron para mi formación, reforzando y enriqueciendo el bagaje de conocimiento.

Dentro de todas las prácticas mencionadas anteriormente, la práctica de la enseñanza es la que más me llama la atención, pues he tenido la posibilidad de aprender el español y aún enseñar a otras personas a utilizarlo y conocer otras culturas. Fue muy gratificante tanto para mi crecimiento personal como profesional, y es lo que me motiva a escribir sobre eso en este capítulo.

Sobre esta etapa práctica dentro del curso de grado es “[...] indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando e tem como objetivo vivenciar as várias etapas da atividade docente” (UFFS, 2010, p. 39). El cumplimiento de la carga de trabajo es requisito para la finalización del curso en cuanto estudiantes, desarrollando así actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica docente.

Las experiencias en esta etapa práctica nos ayudan a tener “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador” (Passerini, 2007, p. 32). En este proceso, ponemos en acción nuestros conocimientos sobre la práctica en clase. Según Pimenta (2012, p. 33), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”.

En la graduación, las asignaturas de práctica de enseñanza, son una posibilidad de reflexionar sobre la docencia de los educadores contribuyendo para nuestra formación. De acuerdo con Pimenta y Lima (2008, p. 35), es el momento de integrar el conocimiento práctico y los conocimientos teóricos que abarquen la formación académica del alumno.

Las prácticas de observación son necesarias para conocer cómo son las especificidades de los estudiantes, pues, como nos dice Alonso (1994, p. 12), “[...] las personalidades de los alumnos y del profesor/a son diferentes”; como cada profesor tiene sus propios métodos de enseñanza, el alumno también tiene características distintas, aunque es importante conocer para poder saber cómo trabajar de manera significativa, siendo necesario pensar en estas características, en el momento de planificación, para que las clases hagan sentido a los alumnos.

Antes del momento de práctica en clase, es necesario hacer la planificación, momento de pensar sobre los objetivos y actividades para desarrollar la temática propuesta. Para Alonso (2012, p. 106), este momento puede ser comprendido como un guion a ser utilizado en el proceso de enseñanza, “cuando nos sentamos a preparar una clase, normalmente las primeras preguntas que nos hacemos son << ¿Qué voy a dar mañana? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Qué materiales voy a utilizar? ¿Qué puedo hacer para motivar a los alumnos?”

En la práctica, es necesario tener en cuenta todo el contexto social, anteriormente mencionado, para poder atender a las necesidades de los alumnos involucrados; sólo así vamos a alcanzar las metas educacionales y las prácticas tendrán más éxito.

Hecha la planificación, ya conociendo un poco del grupo y sobre la manera trabajada por el profesor regente, ocurre la práctica de regencia, donde ocupamos ahora el espacio del profesor, poniendo en práctica nuestros conocimientos acerca de la práctica educacional.

Las prácticas de la enseñanza supervisada fueron desarrolladas en un colegio estadual de enseñanza fundamental, en la ciudad de Realeza (PR), dónde fueron observadas cuatro horas clases en Lengua Española en un aula de 1º año del CELEM con un total de 8 alumnos. También, con estos mismos alumnos, fueron desarrolladas la regencia de 8 horas clases.

## 2 LA TEMÁTICA DE LAS CLASES

La temática de las prácticas fue pensada y desarrollada por medio del género leyendas: busqué trabajar con el contenido de manera a proporcionar a los alumnos la ampliación de sus conocimientos literarios y también el gusto y aproximación de la literatura extranjera. Según Bueno (2011, p. 24), es importante pensar en el texto “enquanto pertencente a um gênero como unidade básica de ensino”; usar el texto como base para la enseñanza permitirá a los alumnos pensar sobre las prácticas reales

del uso del lenguaje, mirando las diferentes situaciones comunicativas. En esta concepción, es posible decir que el género ofrece un gran soporte para formar el alumno: además de necesitar que ellos comprendan, exige que piensen sobre la lengua por medio de una actividad crítica reflexiva.

Almeida Filho (2011) nos dice que el aprendizaje de una lengua extranjera nos ofrece la oportunidad de preparar los estudiantes para el contacto con otros hablantes y culturas distintas, ejerciendo así un papel educacional-cultural-comunicacional; de esa forma, el aprendizaje del español puede contribuir para el repertorio de los alumnos.

De acuerdo con los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000), enseñar un nuevo idioma es ampliar el universo cultural del alumno, ofreciendo el conocimiento de otras culturas por medio de metodologías distintas, llegando así al conocimiento que necesitan. En el desarrollo de la lengua extranjera, es importante que los profesores creen condiciones para que los estudiantes se sientan motivados a participar de las clases. En las consideraciones de Giovaninni (1996a, p. 57), es ofrecer

[...] disposiciones didácticas y metodológicas de una enseñanza que facilite el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia de aprendizaje de los alumnos, tienen como objetivo crear condiciones favorables para la interacción. La promoción de la interacción en el aula es una técnica mediante la cual se pone en escena la comunicación entre los alumnos.

Es la manera con que las clases son pensadas que van, o no, llamar la atención de los alumnos. Alonso (2012) nos dice que un buen profesor debe utilizar metodologías distintas para atender las necesidades de sus alumnos, teniendo una buena relación con ellos, siempre pensando en prácticas significativas.

Cuando nos disponemos a abordar la enseñanza de un idioma extranjero en clase, es necesario desarrollar algunas habilidades básicas que son esenciales para el desarrollo de las competencias lingüísticas. Según

González (2008, p. 8), “Aprender otra lengua significa nada menos que adquirir una destreza cognitiva compleja que entraña a su vez otras micro destrezas, no sólo de índole lingüística”. El autor afirma que son cuatro las habilidades esenciales que las prácticas de enseñanza precisan tener para desarrollar el aprendizaje: la primera habilidad es la *comprensión auditiva*, donde está la habilidad de escucha y comprensión del idioma; la práctica del *habla* también es otra práctica necesaria para el alumno, pues es por medio de la comunicación que, a los pocos, va desarrollando su vocabulario; la tercera competencia es la práctica de *escritura*, es el momento en que el alumno podrá practicar sus habilidades lingüísticas que fueron desarrolladas hasta aquel momento; por último, es la práctica de *lectura*, el contacto con las palabras, permitiendo, además de ampliación del vocabulario, una manera de acercar al alumno al contacto con la lengua escrita. Estas son las habilidades básicas que deben ser pensadas al planear una clase.

Para el autor mencionado, las prácticas de estas cuatro destrezas no son solo pensadas para la enseñanza de la lengua extranjera, sino también para la enseñanza de la lengua materna, “si bien es cierto que la adquisición de estas cuatro destrezas es común, tanto a la lengua materna (L1) como a una segunda lengua o lengua extranjera (L2), las diferencias entre ambas situaciones son evidentes” (González, 2008, p. 9). Es importante pensar que estas prácticas deben ser desarrolladas como un conjunto de actividades que se desarrollan en las prácticas de enseñanza, donde es importante que las actividades sean exploradas en conjunto.

El profesor debe conducir sus prácticas para la formación crítica de sus alumnos, formar estudiantes capaces de reflexionar y actuar en la sociedad como un individuo participativo. De acuerdo con Guedes (2006, p. 14), “[...] *a escola precisa adotar uma outra atitude diante do ensino da língua: em vez de tentar levar o aluno a uma adesão àquele padrão, a escola precisa propiciar-lhe o domínio da língua escrita – com leitura e com produção de texto [...]*”. Para él, un buen profesor no es aquél que en sus prácticas

tiene preferencia a la enseñanza de las reglas, sino aquél que proporciona la enseñanza en la lengua escrita y reflexiva a partir de la interpretación del dominio del lenguaje, llevando en cuenta el estudio del texto.

Lois (2010, p. 37) hace una crítica sobre *enseñar la lectura*. Según la autora, “[...] *ao entrar na escola, a leitura tende a mudar de roupagem. Gratuidade e leveza se perdem, dando espaço a metodologias, técnicas e cobranças. Sem a motivação do prazer, abandonam-se o interesse e a curiosidade*”. Sobre esta perspectiva es que abajo voy a discutir: sobre cómo fue pensada la práctica de enseñanza y cómo fue desarrollada.

### 3 PENSANDO SOBRE LA TEMÁTICA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

La práctica de enseñanza ocurrió en un aula de CELEM con ocho alumnos, en el periodo matutino. Las clases de español ocurren dos veces a la semana, los lunes y miércoles, con duración del tiempo de dos horas clases en cada día, con la maestra regente.

Las clases se desarrollaron sobre el género leyenda. El contenido fue sugerido por la profesora regente, que también resaltó sobre la necesidad de evaluaciones para poder registrar notas bimestrales de los alumnos. Pensando que para enseñar una lengua se debe partir de su uso real, para que haga más sentido a los alumnos, todas las clases fueron pensadas y desarrolladas a partir de la leyenda “Flor del ceibo”, del libro *Leyendas del Ñacurutú*, del autor López Sergio Suárez, que hace parte de la cultura uruguaya.

En la secuencia de este capítulo, traeré en cuatro partes discusiones de cómo se desarrollaron las actividades que ocurrieron en las clases durante las prácticas de enseñanza, uniendo la práctica con la teoría.



## 4 UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA Y EL USO DEL TEXTO

### 4.1 PRIMER MOMENTO: UN ENCUENTRO CON LA LITERATURA

Entendiendo la importancia del profesor como principal agente de la formación lectora, que conduce la formación crítica de sus alumnos, las prácticas de enseñanza, como ya dicho, fueron desarrolladas por medio del género leyenda, en especial la leyenda “Flor del ceibo”, del libro *Leyendas del Ñacurutú*, del autor López Sergio Suárez, con objetivo además de trabajar el género, desarrollar las habilidades orales de comunicación en la lengua extranjera, una vez que debemos formar estudiantes capaces de reflexionar y actuar en la sociedad como un individuo crítico y participativo.

En el primer momento de la clase, me presenté a los estudiantes como alumna practicante del *Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura* de la Universidad Federal de la Frontera Sur y también aproveché para hablar sobre algunas cosas que serían desarrolladas en las clases. Aún en este momento, hablé sobre las formas de evaluaciones que iban a ocurrir, donde las evaluaciones se desarrollaron por medio de producciones escritas, participación en las actividades, el uso de la lengua española en las clases y también por medio de una evaluación escrita donde incluyo la interpretación sobre el contenido estudiado.

Las clases fueron pensadas y aplicadas sobre evaluaciones formativas y sumativas. La práctica de evolución es de gran importancia para evaluar el andamio de las clases y el aprendizaje de los alumnos. Sobre eso, Alonso (2012, p. 132) nos dice que esta manera de evaluar “tiene como objetivo crear conciencia del proceso de aprendizaje”. Es importante que la práctica de evaluar ocurra durante todas las clases y no como una evaluación que se da sólo en el fin de un proceso que sirve para mirar el aprendizaje de los alumnos.

Aún en la concepción de Alonso (2012, p. 130), la práctica de evaluación “[...] ayuda a cada estudiante a darse cuenta del proceso y su aprendi-

zaje [para él] la evaluación [es] algo necesario y positivo”, o sea, no es solo para el profesor evaluar sus alumnos, sino también para que los alumnos sean capaces de reconocer y evaluar sus procesos de aprendizaje.

Después de hablar las formas de evaluación, hablamos sobre las actividades que íbamos a hacer, realizamos una dinámica de presentación: “Yo soy \_\_\_\_\_, ¿y usted, quién es?” Ellos hablaban sus nombres y preguntaban sobre el nombre del colega a su lado.

En la secuencia, para conocer un poco más los alumnos y la relación de ellos con el español, yo hice algunos cuestionamientos orales sobre la relación que tienen con la lengua extranjera, en especial la lengua española – este proceso puede ser comprendido como una evaluación diagnóstica. Para Alonso (2012), este tipo de evaluación ayuda a pensar en los contenidos y actividades, basándose en las necesidades de los estudiantes. El conocimiento de los alumnos es de gran importancia para el profesor poder traer en las clases metodologías distintas para atender todos los alumnos, ya que cada uno aprende de manera y con un tiempo particulares.

En un segundo momento, fue hecho una actividad de prelectura, donde se repartió a los alumnos una imagen que representaba la leyenda que nosotros trabajaríamos. Según Silva *et al.* (2006, p. 2), esta práctica “consiste em um recurso pelo qual o conhecimento prévio é trazido à tona para um choque com as novas informações, a fim de aprimorar e organizar o conhecimento para que a leitura a ser realizada não se torne uma atividade estática”. En la actividad, los alumnos necesitaban mirar y hablar sobre lo que les parecía la imagen. Esta es una forma de hacer con que los alumnos reflexionen y traigan los conocimientos que poseen, haciendo que vayan además del texto, mostrando y ampliando su conocimiento sobre algo, ayudando también en la comprensión del texto.

Después de esta práctica de prelectura, hablé que trabajaríamos con una leyenda; entonces les cuestioné sobre lo que entienden por este género y les solicité algunos ejemplos de este tipo de narrativa que ya conocían.

Por fin, repartí “La leyenda del ceibo” en forma de un librito para cada alumno, pero, más resumido, para hacer la lectura silenciosa; solicité que escribieran las palabras que no comprendieran y las dudas durante la lectura. La práctica de lectura silenciosa está relacionada con lo que las autoras Moreno y Jiménez (2013, p. 25) nos hablan “La lectura silenciosa [está relacionada] con la concentración interior, la capacidad de escucha única y exclusivamente la voz del texto, se trata más de un esfuerzo mental [...]”. O sea, la práctica ayuda a mantener al alumno más cerca de la lectura, donde es posible desarrollar una mayor comprensión de su mensaje.

Después de la lectura silenciosa de la leyenda, hicimos una conversación sobre qué comprendieron de ella, algunas palabras que no comprendieron, dudas, entre otros aspectos. Hicimos entonces la lectura oral y su interpretación. La lectura era hecha párrafo por párrafo por los alumnos, junto con la interpretación. Durante estos momentos de interacción, los alumnos participaron muy bien, demostrando haber comprendido el texto y la mayoría de las veces intentando utilizar la lengua extranjera.

Sobre el trabajo con la literatura en clases de lengua, el autor Colomer (1996, p. 133) nos expone:

[...] a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprio através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise.

Sobre la práctica de lectura en clase, según Geraldí (1991, p. 172), no debe ser “[...] para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer”, o sea, es necesario aprovechar todas las contribuciones que el texto puede

traer para el lector, reflexionando sobre él; no traer sólo como pretexto para trabajar cuestiones gramaticales, que muchas veces envuelven la lectura por sí sola para retirada de informaciones sin muchas reflexiones.

Poco antes del término de la clase, repartí una actividad de tarea de casa, sobre leyendas brasileñas. Cada alumno llevó para su casa un pequeño párrafo de una leyenda brasileña (en español), debería hacer la lectura y, en la próxima clase, hablar sobre ella para los colegas.

## 4.2 SEGUNDO MOMENTO: DESARROLLANDO ACTIVIDADES

En el inicio de la clase se dieron las presentaciones de las leyendas que ellos habían llevado para casa. Hicieron lectura para sus colegas y hablaron con sus palabras sobre lo que pasó en esta. Esto fue más un momento donde pudieron acercarse al idioma y conocer un poquito más de otras leyendas, además de la interacción que ocurrió entre ellos durante la presentación de los colegas.

En la secuencia, hice algunos cuestionamientos sobre lo que recordaban de la leyenda estudiada en la clase pasada (“Flor del ceibo”) para que participaran intentando utilizar el idioma. Sobre la práctica del habla, el autor Alonso (2012, p. 65) nos trae que “[...] cada estudiante necesita su tiempo para pensar antes de producir/contestar [...] otra cuestión es que algunos alumnos necesitan más tiempo que otros”. Es necesario respetar el tiempo de cada uno, para que así, poco a poco, él desarrolle sus prácticas de habla y tenga más seguridad para expresarse. Solo así, dándoles espacio para hablar, es que llegaremos a buenos resultados.

En seguida, les cuestioné brevemente sobre las características que conocían de las leyendas; por medio de sus hablas, yo pude profundizar un poquito más la explicación. Es importante buscar algo más para superar el conocimiento previo de los estudiantes y evitar actividades aisladas de un contexto solo para cumplir con una tarea. Después de esta conversación, fueran reportadas en la pizarra algunas características del género, bien como la manera de la organización de la narrativa. Con esto, otra actividad

evaluativa fue desarrollada: ellos tendrían que sacar de la narrativa un fragmento donde se encontraba el comienzo, el desarrollo y el desenlace.

Mientras ellos realizaban la actividad, yo pasaba por ellos para sacar sus dudas. Antes de finalizar la clase, fue exhibido en la tele un pequeño video narrativo de la leyenda, y en la secuencia ellos hablaron sobre lo que les pareció. Sobre la enseñanza de la lengua extranjera, los PCN (Brasil, 2000, p. 28) traen que “[...] a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram [...]”; dentro de estas competencias, en esta actividad, podemos citar la competencia discursiva y el vocabulario. Es de gran importancia dar oportunidades para los alumnos también hablar, según Alonso (2012, p. 110), “[...] es importante equilibrar el tiempo que hablas tú y el que lo hacen tus estudiantes [...] cuando hablas tú, tus estudiantes están perdiendo la oportunidad de hablar”.

Distintas metodologías deben ser utilizadas en clase para desarrollar las competencias comunicativa y del aprendizaje de los alumnos. Dar oportunidad para que ellos hablen hace que el alumno reflexione tanto sobre el contenido cuanto sobre la estructura de la lengua estudiada. Ejecutar el habla ayudará a tomar decisiones de palabras y mejorar sus habilidades orales.

### 4.3 TERCER MOMENTO: LA EVALUACIÓN ESCRITA

En esta clase fue realizada otra actividad evaluativa, comprendida como una evaluación sumativa. Alonso (2012, p. 133) comprende que este tipo de evaluación “es aquella que se convierte en una nota”. Esta actividad, para abordar el contenido estudiado, fue construida con preguntas objetivas y descriptivas.

Este momento fue un espacio para poner por escrito lo que comprendieron del contenido estudiado; el resultado sirve tanto como una base para los alumnos evaluar sus aprendizajes como un modo de evaluar las prácticas de enseñanza. Alonso (2012) nos trae que la práctica de evalua-

ción tiene que ser vista como una ayuda, una oportunidad para obtener mejores resultados en algunos aspectos, no como una punición a los que no entendieron algún aspecto.

Con la actividad evaluativa concluida, hicimos un sorteo para dividir a los alumnos en parejas, para la realización de un cartel. Cada pareja ganó un cartel y una frase de un fragmento que aparecía en la leyenda. En esta actividad, ellos tendrían que hacer la interpretación y dibujar lo que entendieron antes de presentar el dibujo a los compañeros. Además, necesitaban encontrar la secuencia correcta de los carteles. Los alumnos no terminaron la actividad hasta el fin de la clase, entonces los carteles fueron guardados por la profesora para dar continuidad en la clase siguiente.

Las distintas metodologías utilizadas en el aula hacen desarrollar distintas habilidades, sin tornar las actividades aburridas. En el momento de producción del cartel, fue posible observar que todos se involucraron y participaron de manera muy productiva.

#### 4.4 CUARTO MOMENTO: EL CIERRE

En el primer momento de la clase, fue hecha la devolutiva de la evaluación escrita y la lectura (por parte de la profesora). Para los que habían hecho mal, ellos necesitaban hacer la corrección. También llevé otra evaluación a los alumnos que les gustarían rehacer las cuestiones como punto extra.

Sobre esta práctica de conversación después de una evaluación, Alonso (2012, p. 136, marcación de la autora) habla que “una de las cosas más importantes en la evaluación es el *feedback*, los comentarios que hacemos [...] sin el *feedback* apropiado, es muy probable que en la próxima evaluación cometan los mismos errores”. Este momento de reflexionar sobre los errores es importante para que el alumno no se vuelva a repetir. En estos momentos pueden ser reflejados tanto los errores de escritura como los errores de interpretación que los alumnos presentaron.

Por fin, fue dada la continuación de las producciones de los carteles, que los alumnos estaban haciendo en la clase anterior, pero no tuvieron tiempo de terminar. La profesora del grupo se ofreció para continuar con la actividad, realizando la presentación de los carteles y la posterior exposición en los espacios del pasillo de la escuela.

Un buen planeamiento debe tener metodologías distintas que, además de llamar la atención de los estudiantes, hacen las clases más placenteras, ayudando así a los alumnos a comprender mejor los contenidos. Según Giovaninni (1996b, p. 58), “son las iniciativas del profesor las que, al acompañar a sus alumnos en el camino hacia un aprendizaje eficaz y motivado, los animan a que se comuniquen en español [...]”. Estas consideraciones también coinciden con lo que habla Alonso (2012, p. 53): “en la gran mayoría de los casos [...], la distracción y la falta de concentración se generan por una falta de motivación [...]”. De este modo, el profesor necesita traer prácticas atractivas para los estudiantes.

Durante la clase, todos los alumnos participaron de las actividades realizadas, construimos una relación amistosa, todos estaban bastante cómodos en la clase, incluso los alumnos que inicialmente tenían más dificultad; todos, en algún momento, intentaron hablar en castellano.

Para finalizar la clase, he dado las gracias a los estudiantes y el profesor regente por la oportunidad de la realización de la práctica de regencia, y les entregué como regalo un dulce y marcapáginas con la imagen del árbol de flor de ceibo, que fue la temática de las clases.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

La práctica de enseñanza en Lengua Española IV, aquí presentada, proporcionó el contacto productivo con la práctica social y el convivio con el ambiente escolar, además de la reflexión sobre cómo es la realidad del docente en el aula. De eso, fueron sacadas lecciones que sirvieron de base para la formación de nuestro perfil docente, que está siempre en construc-

ción. Siendo uno de los campos donde podemos actuar profesionalmente, el salón de clase, es un espacio que nos posibilita aprender con el otro. En esta profesión de enseñar, nunca estamos listos; constantemente estamos aprendiendo uno con el otro, lo que nos hace un aprendiente durante toda la vida. Es sobre la importancia de nuestro trabajo que nos hace buscar ser el mejor en esta profesión una vez que está en nuestras manos el futuro de nuestros alumnos, y es para el éxito de ellos que siempre buscamos mejorar.

En general, todas las etapas que involucran el español que tuvimos en la universidad fueron muy ricas de conocimientos y experiencias. Teorías y prácticas hicieron parte de todo el proceso, fueron la base para todo nuestro aprendizaje como académicos de licenciatura y, dentro de muchas posibilidades, la oportunidad de trabajar formando otras personas. Fue muy bueno tener la oportunidad de hacer parte de ella y recibir toda la riqueza de conocimiento que ella nos ofreció, con maestros altamente calificados e interesados en ofrecernos lo mejor para nuestra formación, haciéndonos personas y profesionales mejores. El conocimiento es algo que llevamos para nuestra vida, y la oportunidad de recibir este conocimiento de una universidad que tiene un reconocimiento nacional es muy gratificante.

## REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação: a questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas fundamental e média.** 4. ed. Campinas: Pontes; Artelíngua, 2011. cap. 3.

ALONSO, Encina. **Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1994.

ALONSO, Encina. **Soy profesor/a 1 – aprender a enseñar: los protagonistas y la preparación de clase.** Madrid: Edelsa, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: SEF, 2000.



BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 1996.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. In: XII EDUCERE – Congresso nacional de educação, 12., 2015, Paraná. Anais eletrônicos. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340\\_11115.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf) Acesso em: 20 fev. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIOVANNINI, Arno. **Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje**. Madrid: Edelsa, 1996a.

GIOVANNINI, Arno. **Profesor en acción 3: destrezas**. Madrid: Edelsa, 1996b.

GONZALEZ, Pablo Dominguez. **Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera**. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 6, 2008. Disponível em: [https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez\\_destrezas.pdf](https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf) Acesso em: 8 abr. 2017.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORENO, Patricia; JIMÉNEZ, Luz Daissy. **De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta**, Bogotá, p. 23-28, 2013. Disponível em: <https://fundaupel.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/de-la-lectura-silenciosa-a-la-lectura-en-voz-alta.pdf> Acesso em: 10 maio 2021.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ana Maria da; GAFFURI, Pricila; MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e pré-leitura na sala de aula do ensino fundamental**. Maringá-PR: Departamento de Letras Editora, 2006. Disponible en: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/amsilva.pdf> Acceso en: 15 de jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Regulamento de Estágio da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó, 2010. Disponible en: [www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br) Acceso en: 2 abr. 2017.

# PROJETOS E INTERAÇÕES COM A COMUNIDADE

## CAPÍTULO 4

# A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL DA UFFS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Amanda Dezan Barbosa*

*Angélica Brites de Miranda*

*Ana Carolina Teixeira Pinto (orientadora)*

*Marcos Silva (orientador)*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa abordar as intervenções pedagógicas realizadas por três discentes do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, no Programa Residência Pedagógica, durante os anos de 2020 e 2021. As alunas do curso de graduação atuaram como residentes em duas turmas (uma turma do 7º ano e outra do 8º ano) do ensino fundamental de uma escola estadual do estado de Santa Catarina. Dessa forma, pretendemos, a partir da escrita, expor brevemente as reflexões e os resultados das práticas de regência.

Objetivamos, com o Programa Residência Pedagógica, subprojeto de língua espanhola, implementado na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, fomentar a educação e contribuir para a formação docente ao aliar teoria e prática na construção de metodologias que produzam processos de ensino-aprendizagem na educação básica; ainda, criar

experiências metodológicas que favoreçam, por exemplo, a alfabetização, língua espanhola, artes, literatura, estimulando a produção científica, a percepção da escola como território crítico-reflexivo, pautadas na articulação entre teoria e prática.

Ademais, almejamos estimular a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, por meio de práticas e experiências metodológicas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, esse programa busca valorizar o processo de formação dos discentes e professores, com base no trabalho coletivo e interdisciplinar, favorecendo criações e vivências pedagógicas transformadoras. Dessa forma, percebemos que aliar teoria e prática é uma das principais ações no processo de formação inicial do professor, sendo de suma importância a inclusão dos discentes no cotidiano das escolas, de forma que possam aplicar os conhecimentos adquiridos em classe nas salas de aula, além de vivenciar a realidade escolar. Nesse sentido, o Residência Pedagógica permitiu que os residentes aperfeiçoassem sua formação docente nas escolas de educação básica, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, buscando o diálogo e a reflexão trazidos pelos preceptores e professores preceptores para que haja uma troca de novas estratégias, conhecimentos e metodologias.

Em razão da pandemia, as orientações e regências do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de língua espanhola, ocorreram de forma remota. As ações, aqui descritas pelas acadêmicas, foram desenvolvidas na Escola de Educação Básica Governador Irineu Bornhausen, localizada no município catarinense de Dionísio Cerqueira, cidade que mantém frequente interação na fronteira, entre brasileiros e argentinos, com a cidade de Bernardo Irigoyen, Argentina. Assim, reforçamos a importância do programa educacional em questão nesse município, pois proporciona o fomento ao ensino-aprendizagem do idioma espanhol, tão importante nesse contexto geográfico, como forma de promover o respeito à diversi-

dade linguística e cultural da fronteira e melhorar a comunicação entre os falantes do português brasileiro com os nativos *hispanohablantes*.

## 2 CAMPO DE REGÊNCIA

A regência das residentes do Programa RP de Língua Espanhola foi realizada em duas turmas do ensino básico: uma de 7º ano e outra de 8º ano, ambas da Escola de Educação Básica Governador Irineu Bornhausen, localizada no município de Dionísio Cerqueira (SC), fronteira com a Argentina. O ensino da língua espanhola nessa região possui grande importância, visto que a população mantém um contato diário com falantes desse idioma, em razão de o comércio local pertencer a uma grande parcela de argentinos que transitam diariamente entre os dois países. Desse modo, o contato dos brasileiros dessa região com uma segunda língua – no caso, o espanhol – é frequente, influenciando também a rotina e costumes dos moradores da cidade.

Assim, ao analisarmos o projeto político-pedagógico (PPP) da escola catarinense supracitada, disponibilizado pela professora preceptora Jéssica Thais da Silva, verificamos que o ambiente de aprendizagem funciona em dois turnos: matutino e vespertino; e atualmente atende em torno de 180 alunos matriculados no 1º ano do Bilíngue (turmas às quais são oferecidos o ensino da língua espanhola na grade curricular) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Ademais, conforme os dados descritos no PPP, os alunos que frequentam essa escola são oriundos de famílias com atividades agrícolas, de assalariados de pequenas e médias empresas, enquanto outros são trabalhadores informais sem vínculo empregatício. Diante disso, verificamos que a escola se encontra localizada em uma região de vulnerabilidade socioeconômica, visto que grande parte dos alunos é proveniente de famílias menos favorecidas economicamente.

A prática pedagógica da EEB Governador Irineu Bornhausen é fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, no pressuposto

de que todas as pessoas são seres históricos, frutos de uma sociedade em constante transformação e evolução. E, ainda, adota-se a concepção sociointeracionista, que concebe a aprendizagem como um processo social; a partir disso, na mediação com o outro e com a sociedade, o aluno pode aprender, apropriar-se de conceitos, experiências e, acima de tudo, ser capaz de agir e crescer intelectualmente.

Nesse sentido, a partir da concepção interacionista, o texto, que desempenhou um papel muito importante nas nossas regências e planejamentos, pode ser definido como “o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos” (Koch, 2003, p. 17). Por essa concepção, a análise de texto recebe uma abordagem que vai além das relações gramaticais, pois os aspectos da textualidade (principalmente os que estabelecem relações de coesão e coerência), as condições sócio-históricas e ideológicas passam a permear o plano de interpretação de texto (Madureira, 2013). Assim, verificamos que o PPP desenvolvido por escola, professores, comunidade e alunos atinge as expectativas buscadas, sobretudo quanto à produção de novos conhecimentos, por meio de ações pedagógicas em que o professor, de forma conjunta, colaborativa e de pesquisa, atuará na aquisição dos novos saberes, respeitando a realidade na qual seu aluno está incluído, buscando maior abrangência e equidade.

Assim, com base nos objetivos do documento PPP, verificamos que eles se encontram de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino fundamental, buscando ainda medidas, projetos que amenizem as situações extraescolares nas quais os alunos estão inseridos. Assim, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização e no saber sistematizado” (Saviani, 1992, p. 22). Por fim, notamos que a escola enfrenta vários desafios em virtude da realidade social, mas procura, por meio de mudanças e movimentações sociais, interações pessoais e profissionais, desenvolver seus objetivos mediante a participação conjunta de seus profissionais e alunos de modo integrado.

### 3 OBSERVAÇÃO

A observação da turma de 7º ano na disciplina de Língua Espanhola, na qual foi realizada a regência, ocorreu por meio do grupo do WhatsApp da turma, visto que, por conta da realidade socioeconômica dos alunos, não foi possível a realização de aulas síncronas, uma vez que muitos não possuíam um boa conexão de internet ou ferramentas para acessar as aulas.

As aulas de língua espanhola ocorreram quinzenalmente mediante vídeos disponibilizados no grupo de WhatsApp da turma. As atividades referentes às aulas, também disponibilizadas a cada quinze dias, eram encaminhadas de duas formas: por meio de questões disponibilizadas por meio da plataforma *Google Classroom* para os alunos com acesso à internet e na forma impressa, retiradas no colégio pela maioria dos alunos, que não tinham condições de acesso à internet.

Assim, após as orientações da nossa professora preceptora Jessica, buscamos adequar nossos planos de aulas à realidade já mencionada, para que os alunos pudessem acessar os materiais e estabelecer um diálogo conosco e com a professora caso houvesse dúvidas quanto ao conteúdo. Segundo Leia Feliciano (2016), em seu artigo “O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica”, os meios tecnológicos, como o celular e seus aplicativos, podem ser importantes aliados no processo de ensino-aprendizagem:

Essa aproximação entre o professor e o aluno mediada pela tecnologia é interessante, porque permite que o professor deixe de lado um pouco a rigidez imposta pela sala de aula e assumo o papel de mediador intelectual ético e emocional dos alunos, e também é detentor de um tempo maior para esclarecer as dúvidas, e também nessa mediação os laços afetivos entre o professor e o aluno são mais fortalecidos porque estão em contato permanente (Feliciano, 2016, p. 4).

Desse modo, dentro das limitações que a pandemia trouxe para a escola no período de realização da pesquisa, buscamos, da melhor forma,



aprender com nossos professores sobre quais metodologias poderiam trazer melhores resultados e, assim, atingir os objetivos propostos. Considerando isso, entendemos que as limitações foram grandes, tanto por conta da dificuldade de uma grande parcela dos estudantes em acessar as atividades on-line, quanto pela falta de interação com os conteúdos por parte dos alunos que possuíam acesso à internet, pois boa parte deles respondiam parcialmente às atividades apresentadas.

Notamos, por meio da observação e de conversas com as professoras preceptoras, que, devido à realidade do ensino remoto, os alunos muitas vezes não possuíam as ferramentas e os lugares adequados em suas casas para a realização das tarefas, tendo muitas vezes que executá-las sem a assistência dos pais, que, por trabalharem em tempo integral, não conseguiam estar tão presentes no processo de ensino-aprendizagem dos filhos como gostariam. Como resultado, identificamos que muitos alunos não conseguiram executar as questões propostas, sobretudo no final do ano, época em que foi realizada nossa observação, pois estavam mais cansados de estudar o ano todo no modelo de ensino remoto.

Esse cenário provocou, ou convidou, os professores a reinventarem-se e ressignificarem sua prática pedagógica na promoção de uma educação inclusiva mediante os desafios do ensino remoto emergencial (Duarte; Medeiros, 2020). E nós, diante do contexto acima analisado, procuramos planejar os conteúdos de forma a atender, da melhor forma possível, as necessidades dos estudantes neste momento tão singular.

## 4 PLANEJAMENTO

Antes de tratarmos do planejamento das aulas, é necessário constarmos que foram realizadas aulas síncronas e assíncronas com as professoras orientadoras e preceptoras, nas quais foram abordados temas pertinentes para a educação e a formação docente, em especial um olhar mais crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017).

Importante ressaltar que, devido a esse novo contexto educacional que nossa sociedade viveu com a pandemia nos anos de 2020 e 2021, as instituições de ensino buscaram alternativas para garantir a continuidade das atividades letivas por meio do ensino remoto durante este período. Entretanto, não podemos confundir o ensino a distância (EAD) com o ensino remoto emergencial (ERE). Não se trata de sinônimos: “a EAD é uma modalidade estruturada e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), já o ERE é uma mudança temporária que permite apresentar os conteúdos curriculares de forma alternativa, devido à situação de crise” (Duarte; Medeiros, 2020, p. 2).

Quanto às aulas de língua espanhola, ocorreram semanalmente com orientações das professoras sobre como seria a forma mais adequada para produzir as videoaulas e os conteúdos disponibilizados aos alunos. Em relação aos conteúdos a serem trabalhados, foram selecionados aqueles que não somente contemplassem a gramática e o vocabulário, mas que também promovessem uma apropriação da cultura dos países *hispanohablantes*, por parte dos alunos, a fim de tornar o aprendizado mais contextualizado e eficiente.

Assim, buscamos, por meio da mediação pedagógica, a utilização de metodologias de ensino que estabelecessem uma aprendizagem autônoma, potencializando os benefícios da comunicação, corroborando os ideais de Paulo Freire, que concebe a educação como meio de promover a autonomia dos sujeitos. Dessa forma, ao estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, o educador, à medida que ensina, também aprende. Desse modo, “o ato de ensinar torna-se um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar” (Duarte; Medeiros, 2020, p. 3).

Para a turma de 7º ano do ensino fundamental – a qual escolhemos para realizar a regência –, havia algumas temáticas que poderiam ser trabalhadas: vestuário, música ou “*El Día de los Muertos*”; nossa dupla escolheu trabalhar “*El Día de los Muertos*”, por essa temática abranger aspectos tão importantes da cultura mexicana. Quanto aos vídeos, tentamos produzi-los de uma forma dinâmica: procuramos falar do assunto trazendo

paralelos com a realidade dos alunos e com a própria celebração do Dia de Finados. Em relação ao cenário da videoaula, usamos elementos para chamar a atenção dos alunos e exemplificar melhor o conteúdo, como os elementos presentes no altar do Dia dos Mortos mexicano, máscaras de caveiras, etc. Também, as atividades foram pensadas de uma forma lúdica, trazendo curtas-metragens e propondo, como última atividade, a confecção de uma máscara de caveira mexicana.

Todos os materiais elaborados foram feitos pensando em como manter o interesse dos alunos na aprendizagem do conteúdo proposto. Assim, tentamos produzir as videoaulas da maneira mais explicativa possível, utilizando ferramentas de edição para apresentar imagens, músicas e vídeos para exemplificar o que seria dito. As perguntas direcionadas aos alunos também foram produzidas em forma de imagens para que os pré e pós-conhecimentos dos alunos fossem ativados. Desse modo, o leitor utiliza o que já sabe de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida em suas leituras (Kleiman, 2013), pois é através desses conhecimentos que a leitura será mais efetiva.

Portanto, ao prepararmos os planos de aula e suas atividades, buscamos, também, refletir sobre a atitude mediadora do professor com os alunos, que se encontram em situação de isolamento social, levantando dilemas e apontando perspectivas no ensino remoto, procurando contribuir com a formação e a atuação docentes.

## 5 REGÊNCIA

Para nossa regência em língua espanhola, escolhemos, conjuntamente com os professores e orientadores, a temática do “*Día de los Muertos*” para ser aplicada em uma turma do 7º ano e em uma turma do 8º ano do ensino fundamental da EEB Governador Irineu Bornhausen. A proposta buscou desenvolver a capacidade de refletir, compartilhar ideias sobre as diferentes culturas que cercam a celebração, os contextos e usos do

vocabulário do Dia dos Mortos celebrado no México, bem como valorizar a diversidade cultural dos diferentes povos. Foram, então, desenvolvidas temáticas que contemplassem os gêneros literários classificados como contos curtos a partir de autores da literatura, por exemplo, Horacio Quiroga.

Dessa forma, junto aos professores orientadores e à professora preceptora Jessica, em língua espanhola, procedemos a leituras acerca do tema, discutimos quais metodologias seriam mais adequadas e alcançariam maior número de alunos e elaboramos nosso plano de aula. Nas videoaulas, produzimos vídeos curtos de apresentação da dupla, introdução do tema e explicação das atividades de maneira simples e objetiva, buscando mesclar o espanhol e o português para facilitar o entendimento de todos. Então, o plano de aula foi produzido, com vídeos explicativos das atividades, imagens e curtas-metragens, tudo disponibilizado no grupo de WhatsApp da turma de 7º ano 1 da EEB Governador Irineu Bornhausen, no período da manhã do dia 2 de novembro de 2020, e repostado novamente no dia 10 de novembro de 2020. Quanto à turma de 8º ano, os planos de aulas e seus vídeos foram encaminhados à preceptora Jessica, que postou as aulas nos dias 13 e 20 de maio de 2021 no grupo de WhatsApp dessa turma.

Quanto aos princípios teóricos, o conceito de “intertextualidade”, de Julia Kristeva (com base no dialogismo bakhtiniano), a partir do qual “[...] todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 2005, p. 64), serviu como princípio condutor da escolha dos textos a serem trabalhados no plano de aula.

Dessa forma, a partir da concepção interacionista, o texto, que desempenha um papel muito importante nesse plano de ensino, pode ser definido como “[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos” (Koch, 2003, p. 17). Assim, os alunos participam ativamente de todo o processo, construindo seus saberes conjuntamente com o professor. Então, ao elaborarmos o plano de aula, procuramos fazer uso dessa concepção;

e observamos bons resultados, pois os alunos se mostraram interessados em relação ao conteúdo apresentado e fizeram as atividades propostas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste relato, buscamos compartilhar e refletir brevemente sobre nossa prática docente, desde as orientações, passando pelo planejamento até a regência. A residência possibilitou que caminhassemos por temáticas muito importantes, desde a BNCC, com teóricos muito importantes, como Menegassi, Rojo, Koch, entre outros, para que tivéssemos uma bagagem vasta de conhecimento teórico e pudéssemos utilizar desse conhecimento adquirido em nossos planejamentos e em nossa regência. Vale destacar que nossas orientações semanais foram de grande valia, pois permitiram compartilhar conhecimentos e experiências.

Como já abordamos, devido ao contexto de ensino remoto, tivemos algumas limitações quanto à preparação das aulas, tendo de adaptá-las a essa nova realidade. Entretanto, também aprendemos um pouco mais acerca das ferramentas tecnológicas sobre as quais não tínhamos conhecimento; estas podem ser aliadas do ensino, já que nos ajudaram e certamente continuarão presentes.

A partir dessa experiência, inferimos que, mesmo com algumas dificuldades encontradas, sobretudo pelo uso das tecnologias, esse processo de interlocução entre professores e licenciados da IES e os profissionais da escola promoveu trocas e, conseqüentemente, aprendizagem para todos. Nesse sentido, entendemos que os resultados do Programa Residência Pedagógica contribuíram para nossa formação como estudantes no curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BERENGUER, Renata Fevereiro. **O uso do Instagram nas aulas de Espanhol**. 7º Congresso de pesquisa do ensino. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2018.

CARVALHO, Caroline de; HATORI, Danilo; MELO, Simone Javorski Alves de. “Dia de los muertos” na sala de aula: discussão sobre diversidade cultural por meio do ensino de LE. *In*: ENLICSUL, II, 2017. **Anais....** São Leopoldo: UNISINOS, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8404> Acesso em: 25 out. 2020.

DIONÍSIO CERQUEIRA (Santa Catarina). **Projeto Político-Pedagógico da Escola Governador Irineu Bornhausen**. EMEF, 2020.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. *In*: CONEDU: Congresso nacional de educação, VII, 2020. **Anais...** Evento online, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID6682\\_01102020142727.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf) Acesso em: 7 abr. 2021.

ESTAIRE, Sheila. La programación de unidades didácticas a través de tareas. **redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, España, v. 1, n. 1, 2004.

FELICIANO, Léia A. dos Santos. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. *In*: Encontro nacional de geógrafos, XVIII, 2016. **Anais...** Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2016. Disponível em: [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766\\_ARQUIVO\\_ArtigoAGB.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf). Acesso em: 7 abr. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. *In*: KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LÓPEZ, Sonsoles Fernández; BLANCO, Antonia Navarro. **Enfoque por tareas**: propuestas didácticas. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2011.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari. Do texto ao discurso: potencializando o processo de compreensão da linguagem. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 35-49, jan./jun. 2013.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. p. 1-8.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

*Pamela Tais Clein Capelin  
Gabriel Fischer Lottermann  
Vanessa Luiza de Wallau*

## 1 INTRODUÇÃO

A universidade é um espaço voltado à produção e à divulgação de conhecimentos científicos, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, prevista na Constituição Brasileira, uma vez que a esfera acadêmica é norteadada pelo “[...] princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Nesse contexto, fundamentadas na extensão universitária, podem ser desenvolvidas ações que envolvem, no ambiente acadêmico, as comunidades interna e externa em oportunidades propícias às articulações dos saberes e à possibilidade de transformação das realidades vigentes dos sujeitos integrantes.

Na conjuntura apresentada, o Projeto de Extensão Centro de Ensino de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul, de ora em diante CelUFFS, é desenvolvido no *campus* Realeza, Paraná, para além de outros *campi* da UFFS, em diversos subprojetos, com duração de médio e longo prazos, e renovação anual. Nesse sentido, desenvolvem-se, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, atividades culturais, cursos temáticos,



ciclos de cinema, debates sobre literaturas, músicas e preparação para exames de proficiência, por exemplo.

As oportunidades criadas são espaços integrados de debates sobre a formação e a prática docente dos alunos do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, *campus* Realeza. O CelUFFS caracteriza-se, assim, como uma ação profícua de formação inicial de professores de línguas, funcionando como um possibilitador da atuação docente dos estudantes da graduação em licenciatura.

Assim, este estudo, diante desse ambiente formativo, parte de reflexões acerca das contribuições formativas do CelUFFS aos alunos bolsistas e voluntários<sup>1</sup>, em específico aos que atuam no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Como pergunta de pesquisa, questiona-se: de que modo o CelUFFS, um projeto de extensão universitária, pode se configurar como um espaço relevante à formação da identidade de futuros professores de língua espanhola?

Afinal, é preciso considerar que

[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 1992, p. 16).

Conforme destaca Nóvoa (1992), a construção de identidades é um processo longo e complexo que está em constante (re)formulação. Nesse sentido, a hipótese provável é a de que a extensão universitária contribui ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em específico à formação de identidade de professores do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS, uma vez que o CelUFFS se

---

1 Os autores deste texto são ex-bolsistas e voluntários do Centro de Ensino de Línguas da UFFS (CelUFFS).

torna um espaço singular de formação docente, propiciando aos bolsistas e voluntários atuarem como professores de língua, sob a orientação de docentes da universidade, em uma abordagem construtivista.

Assim, objetiva-se analisar os pressupostos teóricos acerca da formação docente e das contribuições da extensão universitária a esse processo, no intuito de compreender em que medida o projeto de extensão CelUFFS se torna um espaço relevante à formação de professores de língua espanhola. Nesse sentido, nos objetivos específicos, tenciona-se: a) compreender a extensão universitária e o construto teórico a ela relacionado como espaço formador para docentes de língua espanhola; b) apresentar reflexão acerca das relações culturais e formativas no processo da extensão universitária; c) expor o CelUFFS como espaço formador no âmbito da extensão universitária.

Este estudo justifica-se, uma vez que é necessário refletir acerca da importância de propostas extensionistas na formação inicial de professores, alinhadas às práticas sociais de uso da linguagem, inerentes às práticas comunicativas dos acadêmicos do Curso de Letras da UFFS (exigência prevista na grade curricular). Espera-se, nesse sentido, contribuir com a comunidade de pesquisadores da grande área da Linguística Aplicada, de ora em diante, LA, com os pares e a sociedade em geral, por meio das experiências didático-pedagógicas, em específico da extensão, relatadas neste estudo.

A abordagem teórico-metodológica é fundamentada em literatura técnica sobre os estudos dialógicos e dialéticos da linguagem, inserindo as discussões na LA, ancoradas no projeto pedagógico do curso, de ora em diante PPC, do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura UFFS, de 2018. A natureza da pesquisa é de caráter teórico-prático, com abordagem qualitativa e fins explicativos. O método de análise e de interpretação dos dados é dialético, com procedimentos técnicos de caráter histórico e comparativo.

Em vista do exposto, o estudo organiza-se em três seções: a primeira trata da base teórico-metodológica acerca da extensão universitária, na

perspectiva de sua contribuição para a formação inicial de professores; a segunda realiza uma reflexão acerca das implicações culturais no ensino de língua espanhola; a última reflete acerca das ações extensionistas do CelUFFS em língua espanhola, que favorecem a construção da identidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

## 2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO FORMADOR

Os programas de extensão da esfera universitária têm a finalidade de promover a articulação e o desenvolvimento de ações as mais variadas: cursos, eventos, grupos de estudos e prestações de serviços. A extensão, na UFFS, objetiva fomentar “[...] o diálogo de saberes, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na construção da Universidade, bem como a participação da Universidade no desenvolvimento regional” (UFFS, 2018, p. 3).

Desse modo, cria-se um espaço de formação educativa, científica e cultural, na construção de projetos sociais que promovem a interação entre universidade e sociedade, efetivando, portanto, o caráter extensionista, que prevê transcender o espaço universitário. É de acordo com esse propósito que o CelUFFS do *campus* Realeza oferece aulas de libras, de língua portuguesa (produção textual e português para estrangeiros) e língua espanhola – que ora, neste texto, reflexionar-se-á –, além de contar com a participação efetiva de membros das comunidades interna (professores, técnicos administrativos e alunos da graduação dos mais variados cursos) e externa (habitantes da região e alunos da educação básica).

Essa realidade permite afirmar que projetos de extensão como esse estão intrinsecamente relacionados com o processo de ensino e de formação inicial de professores de línguas, o que garante aos acadêmicos atuarem em um ambiente de planejamento, de desenvolvimento e de reflexão acerca da prática docente. Nesse contexto, a extensão universitária volta-se para atividades práticas, acadêmicas, culturais, entre outras,

desenvolvidas a partir de propostas como a do CelUFFS, ancoradas no PPC do Curso (UFFS, 2018).

A partir do PPC (UFFS, 2018), enfatiza-se, portanto, a necessidade de que, na reformulação do documento,

[...] o Projeto Pedagógico pudesse dar conta da Extensão Universitária e de um período maior de desenvolvimento da Pesquisa. A reorganização das ofertas dos CCRs do Curso, bem como a diminuição de carga horária permitiram que se abrisse espaço para a inserção da extensão no currículo do Curso, algo apenas restrito aos alunos que eram bolsistas ou voluntários de projetos do Curso, o que é um número pequeno, considerando o total de alunos (UFFS, 2018, p. 23).

Nesse sentido, defende-se que as relações entre a comunidade e a universidade se solidificam ao passo que a extensão universitária possibilita diálogos e ações entre esses sujeitos. Desse modo, “[...] ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes” (Rocha, 2007 *apud* Silva, 2011, p. 2), aproximando, assim, as comunidades externa e interna à medida que são socializados os conhecimentos a partir de ações diversas.

A Lei n. 4.024/61 trata da extensão como uma possibilidade de atividade universitária, que frisa, a partir do artigo 69: “[...] nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino [...]” (Brasil, 1961). Um curso de extensão, conforme já destacado, pode ser oferecido nas universidades como oportunidade de ampliação de conhecimentos, alinhado aos conteúdos relacionados à formação do licenciando.

Nesse sentido, com vistas à formação inicial de professores, a partir do objetivo geral do curso de graduação em questão, destacam-se no PPC (UFFS, 2018) os objetivos específicos, que abarcam, por exemplo, “[...] g) Oportunizar a integração de conteúdos e componentes curriculares por

meio de atividades de pesquisa e extensão, possibilitando a reflexão crítica sobre os conhecimentos relativos ao ensino, à língua e à literatura” (UFFS, 2018, p. 36). Santos (2010, p. 74), nessa perspectiva, destaca que as “[...] atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, [...], o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”.

Em vista da função social da universidade, compreende-se que, para além da oferta da formação “regular”, a partir de componentes curriculares diversos, há necessidade de propostas de formações complementares, como as extensionistas. Regulamentadas a partir do PPC de 2018 (UFFS, 2018), as ações extensionistas, que até o PPC 2010-2018 (UFFS, 2010) eram atividades complementares, passaram a integrar a grade do curso de graduação, destinando 90 das 3.435 horas para a extensão.

De modo a ampliar os conhecimentos em uma perspectiva de formação humana, consideram-se, nas ações de extensão, as práticas sociais de uso da linguagem, contribuindo, assim, para a formação da identidade de sujeitos críticos, ativos e responsivos, na compreensão das relações de poder e na produção de sentidos. Pimenta (2012, p. 19) destaca que a

[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Nesse sentido, cabe destacar que os programas e projetos de extensão são coordenados por professores especialistas da área, capazes de orientar a desenvoltura dos acadêmicos atuantes. Quanto aos pré-requisitos para os acadêmicos se candidatarem à vaga de extensão, podem variar a depender

de cada programa, tendo como possibilidade, inclusive, receber uma bolsa de auxílio, o que favorece aqueles que se dedicam exclusivamente para a formação em um curso de licenciatura, como é o caso de Letras.

Na extensão universitária, a divulgação dos resultados de pesquisas, por exemplo, configura-se como um retorno para a sociedade, diante do investimento na formação universitária, em vista de um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (Forproex, 2001, p. 29). A partir da extensão, possibilitam-se experiências significativas e reflexões acerca de variadas questões que envolvem os usos sociais da linguagem. Desse modo, define-se:

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (Forproex, 2001, p. 5).

Com isso, a extensão universitária é relevante em vista da contribuição inerente à formação inicial de docentes, relacionada às reais necessidades de comunicação humana. De maneira prática, em uma perspectiva extensionista, problematiza-se sobre questões relacionadas ao fazer docente, haja vista a atuação, posteriormente, em âmbito escolar. A produção de conhecimentos em espaços que envolvem a extensão, portanto, pode oferecer os subsídios necessários aos profissionais, com vistas ao âmbito de atuação.

Com base na breve explanação, compreende-se que um currículo universitário que contemple a extensão pode contribuir significativamente para o processo de ensinar e de aprender. Desse modo, o ensino articulado à extensão baseia-se na reflexão, no posicionamento e nas trocas de conhecimentos que podem ser profícuas ao que se espera em cursos de formação inicial de professores. A próxima seção, a partir dessas considera-

ções, discute com maior aprofundamento acerca da formação extensionista aliada ao ensino de língua espanhola, especificamente quanto à cultura e à formação de docentes na construção identitária.

### 3 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA, CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se a cultura como forma de manifestação comunicativa que pode ser realizada por meio de símbolos, sinais, ações e imagens, bem como de forma verbal. Não existe, portanto, uma cultura em um ambiente sem linguagem, pois ambas estão imbricadas. Através da linguagem, as formas simbólicas são repassadas de geração em geração. Nesse sentido, acerca da dimensão verbal da cultura, Thompson (1995) ressalta que é definida como

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças dentro de contextos sociais estruturados. Entenda-se por formas simbólicas as expressões significativas de vários tipos: ações, objetos, gestos, rituais, manifestações verbais e não verbais, textos, programas de televisão, obras de arte, entre outros, que se encontram inseridas em contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (Thompson, 1995, p. 181).

Para além disso, Canclini (1997), ao analisar as formas de hibridismo na América Latina no final do século XX, conceituou “cultura” como um processo em constante transformação, adotando uma postura de mobilidade e de ação. De acordo com o estudioso, as organizações culturais, de início dispersas nos meios rurais, possuíam características intrínsecas e alheias umas às outras, dados os poucos meios oportunos de comunicação entre elas. Com a expansão urbana, impulsionada especialmente pelas

transformações tecnológicas, as culturas se tornaram não apenas díspares, como também sobrepostas, aglomeradas, facilitando a interação de comunidades distintas em um único meio.

Intensifica-se, com isso, o que Canclini (1997) aborda como “hibridação cultural”, correspondente à heterogeneidade cultural, que pode ser observada nas sociedades em virtude da expansão do meio urbano e do desenvolvimento acelerado das tecnologias e dos meios de comunicação. Diluem-se, com isso, as fronteiras, por uma mescla do eu/outro, em que não se podem estabelecer limites rígidos dentro dessas categorias, e emerge a necessidade de rompimento de estereótipos que, por conseguinte, não cabem nesse novo modelo de sociedade livre de mistificações.

Para Stuart Hall (2006), a questão das identidades e de mesclas culturais tem grande influência na modernidade, havendo uma tensão entre o local e o global. Desse modo, as mesclas culturais, segundo Hall (2006), originam-se de migrações e deslocamentos dos povos, que formam sociedades multiculturais. Estas, segundo o autor, não são algo novo, tendo existido desde antes da expansão europeia. Entende-se, também, que as sociedades modernas são “formações mais híbridas”, não generalizáveis conceitualmente como únicas e/ou distintas.

Refletir sobre as identidades culturais compreende considerá-las como plurais e construídas nas relações com o outro, passíveis de constantes transformações. Nota-se, então, que a cultura influencia na maneira como os sujeitos se comunicam, no processo de interação com o outro, o modo pelo qual eles próprios se percebem no mundo, uma vez que a hibridação cultural permite um enriquecimento dada a grande heterogeneidade de valores, normas, regras e comportamentos que servirão de base identitária, guiando tanto as percepções quanto às concepções.

Diante disso, na seara do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, de ora em diante LE, e sua relação com a cultura, Moita Lopes (1996) postula que o ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos,



ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos. Cabe, ainda, ressaltar que a língua se converte em um instrumento estéril a partir do momento em que se desvincula da cultura ou é apresentada a partir de imagens e/ou expressões estereotipadas de um povo.

Um ensino de língua que tenha como objetivo capacitar o aluno a comunicar-se adequadamente em qualquer situação necessita conceder um papel essencial ao componente cultural, como algo indispensável e indissociável das habilidades comunicativas. Assim, no ensino de uma LE, é preciso que o aluno contraste sua própria cultura com aquela intrínseca à língua-alvo que está adquirindo, em uma tomada de consciência não só da cultura que está aprendendo mas também da sua, ao refletir sobre si mesmo como sujeito que interage com culturas e povos distintos, com os quais precisa buscar um elo de convivência e de tolerância.

Na contemporaneidade, o dinamismo da chamada sociedade do conhecimento, visivelmente marcada pelo uso intensivo das tecnologias e pela busca de informação e de comunicação, tem sido um processo contínuo, quer pela percepção de que sem esses elementos o indivíduo ficaria excluído socialmente, quer pelo fato de que com eles não permaneceria no estado de ignorância neste contexto informacional e educacional.

Para Moita Lopes (2006), o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, encara o desafio de fornecer aos indivíduos um instrumento de ação no mundo contemporâneo. Isso exige que formemos alunos capazes de compreender os discursos que perpassam a vida social a fim de fazer escolhas éticas. É crucial educar indivíduos que possam usar o discurso com a finalidade de tomar posições conscientes na luta contra as desigualdades em todas as instâncias da vida social.

Aprender uma língua é, portanto, entrar em contato com uma “nova” cultura e a civilização dos povos entre os quais esse idioma é falado; é ampliar perspectivas culturais, profissionais e sócio-históricas. Assim, o

estudo de um idioma deve transformar o universo do indivíduo, fazendo-o reconhecer as realidades e, assim, enfrentar diferentes situações.

No que concerne ao ensino-aprendizagem de LE, nota-se que, apesar da determinação legal de que esta se configura como disciplina obrigatória tanto no currículo do ensino médio quanto no nível fundamental da educação básica brasileira, seu processo de ensino-aprendizagem e educação linguística em contextos elementares de reflexão e interação parece estar alheio às necessidades de um mundo em que a linguagem ocupa papel central.

Aprender uma nova língua vai além de reconhecer a gramática e o vocabulário: é necessário compreender uma série de estratégias que derivam de parâmetros culturais que desenvolvem uma língua, o que inclui, por exemplo, a cultura, fator imprescindível para quem quer aprender e utilizar com adequação um idioma.

Em vista do exposto, em seguida, discorre-se sobre as ações do CelUUFFS, bem como as contribuições formativas desse projeto no processo de ensino-aprendizagem de língua em uma perspectiva extensionista.

#### **4 O CelUUFFS E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS COMO PROJETO EXTENSIONISTA**

Inúmeros projetos podem ser considerados extensionistas. Neste estudo, em específico, a ênfase recai sobre o CelUUFFS. Desse modo, a partir da extensão universitária, é assumida a responsabilidade social quanto à formação dos sujeitos contemporâneos; logo, “[...] a extensão, enquanto responsabilidade social faz parte de uma nova cultura, que está provocando a maior e mais importante mudança registrada no ambiente acadêmico e corporativo nos últimos anos” (Carbonari; Pereira, 2007, p. 27).

As ações do CelUUFFS abarcam a língua espanhola, entre outras atividades desenvolvidas na UUFFS *campus* Realeza (PR). Conforme já destacado, estão envolvidos nas atividades desse projeto acadêmicos voluntários e

bolsistas do Curso de Graduação em Letras Português Espanhol – Licenciatura, sob a orientação de docentes supervisores.

As ações, que iniciaram no ano de 2017, estão voltadas, também, para o ensino-aprendizagem de línguas, sendo ofertadas semanalmente, com duração entre 1 hora e meia e 2 horas, de modo presencial, remoto, síncrono e assíncrono. As comunidades acadêmica e externa são contempladas com o objetivo da formação acadêmico-científica, favorecendo o agir linguístico-discursivamente com adequação nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem, por meio de textos verbais e verbo-visuais.

Assim, o CelUFFS surgiu com o objetivo de promover um espaço significativo de aprendizagem de línguas, visando ampliar o acesso das comunidades interna e externa ao estudo, por exemplo, do espanhol, que fica em segundo plano na educação básica comparativamente ao inglês. Ainda, o discente em formação participa ativamente de reuniões pedagógicas, nas quais são estudados e analisados em conjunto aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos do ensino de línguas, construindo-se, desse modo, um espaço de formação e atuação para o graduando.

Esse projeto possibilita o elo formativo entre teoria e prática, em que os acadêmicos, mediados pelos coordenadores de cada subárea, constroem todas as etapas da práxis docente: estudos teóricos; planejamento; criação de materiais pedagógicos; prática docente; relação aluno – professor e professor – aluno/comunidade; reflexão acerca do saber docente e das experiências vivenciadas; construções de análises teóricas; participação e socialização das experiências em congressos, simpósios e eventos afins.

A abordagem metodológica empregada nos cursos é a de enfoque em tarefas, partindo da tríade prática-teoria-prática, pois possibilita a participação ativa dos cursistas, no intuito de materializar um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e efetivo. Com efeito, o foco dos estudos centra-se no desenvolvimento de habilidades que contemplem o crescimento cognitivo quanto à leitura, à escrita, à oralidade e à análise linguística

para as práticas sociais. Como resultados, procura-se instrumentalizar os sujeitos a fim de potencializar os conhecimentos para a atuação docente.

O objetivo geral do CelUFFS é estudar aspectos teórico-práticos sobre as línguas em foco, a fim de oportunizar a inserção dos acadêmicos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura no contato direto com o fazer docente, por meio do aprimoramento da formação inicial e da necessidade da formação continuada de professores na área de Letras. Nesse sentido, em vista das ações desenvolvidas, para que se atinja esse objetivo, possibilitam-se: a promoção de atividades culturais, por meio de palestras, ciclos de estudo, cinema, teatro, música e dança, relacionadas às línguas estrangeiras e portuguesa; a oferta de curso de língua espanhola e produção textual às comunidades interna e externa; a atuação como espaço de integração entre comunidades externa e interna, além de formação dos alunos do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS à prática docente através das oportunidades de atuação docente, incentivo à pesquisa e à produção científica; a promoção aos alunos e professores da área de Letras de um espaço de discussão sobre o ensino-aprendizagem de línguas, literaturas e culturas diversas, além da observação e reflexão sobre a prática pedagógica; a participação no desenvolvimento de atitudes e valores que digam respeito às diferentes comunidades da região sudoeste do Paraná, às comunidades fronteiriças e internacionais, como o pluralismo cultural e linguístico.

Para a realização das atividades do CelUFFS, em específico neste estudo, na oferta de ações voltadas à língua espanhola, foram realizados planejamentos e pesquisas, bem como a seleção de alunos voluntários e bolsistas. A apresentação do projeto ocorreu nos cursos do *campus* Realeza, a partir da divulgação nas escolas, também através dos meios de comunicação da região e via internet. Houve o processo de inscrição de sujeitos interessados nas ações, contemplando públicos externo e interno à UFFS, com o total de 25 vagas ofertadas para cada curso.

Destaca-se que o *feedback* faz parte das atividades realizadas, em avaliações de integrantes bolsistas e voluntários, coordenadores e o público-alvo do projeto, a partir de debate coletivo, ficha avaliativa e de formulário de sugestões. Os participantes que frequentam os cursos com 75% de presença, no mínimo, recebem certificação de acordo com a carga horária prevista em cada projeto. Professores responsáveis também são certificados, assim como os bolsistas e os voluntários.

As propostas de ações alinhadas ao PPC do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS de 2018 consideram a relevância das “[...] atividades de ensino, pesquisa e extensão que visem à compreensão da realidade linguística e extralinguística dos lugares em que a Universidade está inserida e das relações sócio-históricas que nesses lugares se dão” (UFFS, 2018, p. 17). No PPC de 2018, é ressaltada a necessidade de compreender a realidade linguístico-discursiva e os aspectos sócio-históricos que compõem os sujeitos dessa região, de modo que, assim, as ações favoreçam a compreensão e a inserção dos cidadãos nas esferas sociais.

A Monitoria de Língua Espanhola, por exemplo, possibilita o contato com os textos acadêmico-científicos por terem graus de complexidade maiores do que aqueles que circulam na esfera escolar; logo, exigem mais dos sujeitos em relação à compreensão, à leitura e à produção escrita de gêneros variados. Nesse sentido, propostas extensionistas, como as da Monitoria, favorecem a inserção adequada dos envolvidos em suas comunidades de prática linguístico-discursiva.

A UFFS tem como uma de suas premissas atuar como uma universidade democrática, que visa ao respeito à pluralidade e à diversidade cultural. Leva-se em conta, também, que esse objetivo favorece a integração entre ensino, pesquisa e extensão de uma universidade que se compromete com o avanço da arte e da ciência, visando ao atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo

objetivo é coordenar esforços para garantir a formação de docentes para a educação básica.

Procura-se, dessa forma, estimular docentes e estudantes à constituição de programas e projetos de extensão envolvidos na aproximação entre a UFFS e a comunidade externa, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que vem ao encontro do Programa de Fomento à Extensão Universitária, cujas ações buscam desenvolver uma atuação profissional pautada na função social da educação superior.

O Projeto de Extensão CelUFFS, em conformidade com as premissas anteriores, leva em conta essa atuação profissional e social, tendo como base o ensino-aprendizagem de LE também por meio da cultura. Ninguém ensina língua sem que, nesse ato, esteja implícita a cultura não somente do professor, mas principalmente a da língua aprendida. Um idioma faz parte de um sistema cultural que é negociado a todo momento como processo de interação e socialização.

Bhabha, no livro *O local da cultura* (1998), enfatiza a necessidade de afastar-se de singularidades de classe ou gênero num apelo ao reconhecimento das diversidades reconfiguradas na pós-modernidade. Tal fato resulta “[...] numa consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, local institucional, localidade geopolítica e orientação sexual” (Bhabha, 1998, p. 19-20), o que, de certa maneira, insere-se também no processo de ensino-aprendizagem de LE proposto pelo projeto de extensão em tela.

Apesar de ser impossível abarcar nessa proposta extensionista toda a riqueza linguística e cultural, entende-se que, por meio do contato com as diversidades, “[...] sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leva-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” (Brasil, 2006). Tal reflexão vem ao encontro da proposta do CelUFFS, que é ensinar, informar e debater sobre as diferenças que permeiam diferentes línguas.

Os avanços nos meios de transporte e comunicação possibilitaram o contato permanente com outros povos e culturas, exigindo que a educação

se volte à formação de cidadãos com acesso a várias línguas estrangeiras como forma de integração dos indivíduos em um mundo sem fronteiras. Além disso, o domínio dessas línguas torna-se imprescindível para o desenvolvimento do senso crítico e da valorização da língua e da cultura maternas.

Em vista da explanação, compreende-se que as ações extensionistas, assim como as propostas pelo CelUFFS, favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, visando à formação pessoal e profissional dos envolvidos em encontros propícios às trocas mútuas de saberes inerentes ao processo de formação identitária. Nesse sentido,

[...] há de se afirmar que ensino-pesquisa-extensão apresentam-se hoje, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social, uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação e produção do conhecimento científico (Santos, 2010 *apud* Unimontes, 2011, p. 1).

A integração de conteúdos diversos, inerentes à esfera acadêmica, na formação inicial de professores, possibilita minimizar a desarticulação entre a teoria e a prática, favorecendo reduzir os problemas identificados nos processos educativos. Dessa maneira, segundo Gatti (1996), é possível

[...] repensar seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional – [...] uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança (Gatti, 1996, p. 89).

Desse modo, as ações diversas desenvolvidas pelo CelUFFS têm como propósito a valorização e o reconhecimento de um espaço de atuação, de experiências teórico-metodológicas e de práticas articuladas às realidades dos envolvidos. Assim, é ao assumir-se na “[...] condição de educador – ou

seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente” (Diniz-Pereira, 2011, p. 48).

Prepara-se, assim, o futuro professor para atuar em sua carreira, estimulando-o, desde a graduação, à formação no viés da pesquisa, do ensino e da extensão, em vista de que “[...] é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser” (Mateus, 2011, p. 190). É preciso desconstruir convicções, segundo Tardif (2004, p. 21), de que “[...] na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa”.

As ações desenvolvidas pelo CelUFFS, ainda no processo de formação acadêmica, favorecem ressignificar conhecimentos até então teóricos a partir de vivências na prática, possibilitando, dessa forma, o exercício da ação-reflexão-ação. Diante da complexidade que configura o processo educativo, é pertinente formar profissionais com visões integradas da realidade diante do fato de que a construção de conhecimento é um processo contínuo, que se desenvolve na inter-relação entre indivíduos sociais, que constroem suas identidades à medida que interagem com o outro, sejam eles docentes, colegas, alunos, seja a comunidade em geral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, explanou-se, brevemente, acerca da contribuição da extensão universitária na formação inicial de professores do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) do *campus* Realeza (PR). Destaca-se, portanto, que as ações extensionistas contribuem, de forma significativa, à formação identitária dos sujeitos envolvidos.

Neste estudo, portanto, foi possível: compreender a extensão universitária e o construto teórico a ela relacionado como espaço formador



para docentes de língua espanhola; apresentar reflexão acerca das relações culturais e formativas no processo da extensão universitária; expor o CelUFFS como espaço formador no âmbito da extensão universitária.

As ações do CelUFFS, da Monitoria de Língua Espanhola, favoreceram problematizar, refletir e posicionar-se diante do processo formativo e do reconhecimento da identidade docente como prática social. Nesse sentido, conhecimentos individuais são (res)significados coletivamente, tornando, assim, a formação inicial de docentes uma ação concreta à medida que o aprendizado está relacionado às realidades vivenciadas em espaços oportunos, dialógicos.

A extensão como função social da universidade pode contribuir em relação ao desafio de (re)pensar sobre a educação alinhada às necessidades reais dos sujeitos, a fim de contribuir para o exercício da cidadania, a construção identitária pessoal e profissional, a partir de eventos significativos e contextualizados. A extensão universitária relacionada à constituição de identidade pode ser uma possibilidade de investigação futura, em uma prática de pesquisa-ação, a fim de compreender como ocorre a materialização de conhecimentos inerentes à constituição da identidade do professor em formação inicial.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006, 239 p. cap. 3 e 4, p. 87 -164.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. LESSA, A. R.; CINTRÃO, H. P. São Paulo: Edusp, 1997. 350 p.

CARBONARI, M.; PEREIRA, A. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. São Paulo: Base de Dados do Anhanguera, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO (FORPROEX) DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, T. T da.; LOURO, G. L. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOBATO, S. J. **Lengua y cultura**. La tradición cultural hispánica. Universidad Complutense de Madrid. 1990. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/45/45\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_005.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro. Implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGI, S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores. Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, V. Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. **Base de dados do Scielo**, Vitória, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995. 427 p.

UNIMONTES, V. **Ensino, pesquisa e extensão**: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras**: Português e Espanhol – Licenciatura. Realeza, 2018. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cllre> Acesso em: 30 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras**: Português e Espanhol – Licenciatura. Realeza, 2010. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cllre> Acesso em: 30 mar. 2022.

# CULTURA, FUTEBOL E ENSINO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVA

Rodrigo Korink

## 1 INTRODUÇÃO

A situação atual do nosso cotidiano, dentro desse contexto pandêmico, nos faz olhar para outros pontos em relação ao ensino. Após a paralisação das aulas presenciais, entraram em ação as práticas das aulas remotas, que, com todas as suas dificuldades, como conexão e aplicação, fizeram amenizar a angústia pela volta aos estudos. Nesse meio tempo, várias experiências foram planejadas visando diminuir a distância entre a universidade e os acadêmicos e dar prosseguimento ao que já estava sendo feito nos encontros presenciais. Assim, foram oferecidos minicursos, apresentações, projetos de cultura, como foi o caso do projeto *Charlas de Cine*<sup>1</sup>, que teve como ponto de partida encontros para debates de filmes de produções uruguayas, com os quais refletimos sobre diversos aspectos: linguísticos, históricos, socioculturais, além da prática de conversação em língua espanhola.

Após acompanhar algumas apresentações de filmes uruguayos na UFFS, dois deles me inquietaram: *La noche de 12 años* (2018), de Álvaro

---

1 Quero expressar minha gratidão à professora Marilene Aparecida Lemos, pela criação do Projeto *Charlas de Cine* e por todo o apoio que me deu para escrever este capítulo.

Brechner, e *3 Millones* (2011), de Jaime Roos e Yamandú Roos. Apesar de tratarem de temas distintos, o primeiro sobre o início da ditadura uruguaia e a prisão de José “Pepe” Mujica, Mauricio Rosencof e Eleuterio Fernández Huidobro, e o segundo sobre a campanha da seleção uruguaia na Copa do Mundo de 2010, na perspectiva dos autores, representam muito a união e o orgulho nacional do povo uruguaio.

Para este capítulo, seleciono o filme *3 Millones* e apresento uma breve análise discursiva, fundamentada na Análise de Discurso (AD) materialista, a partir de um material que foi montado com alguns trechos do referido filme. Após essa análise, trago leituras teóricas na área da AD, visando contribuir com as discussões sobre o ensino de línguas na escola.

## **2 VAMOS A HACER CINCO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE**

O filme *3 Millones* é um documentário sobre a paixão pelo futebol, no qual Jaime Roos, considerado ícone da música uruguaia, e seu filho Yamandú Roos, fotógrafo holandês, reencontram-se para embarcar em uma “viagem implacável” rumo ao mundial da África do Sul com a equipe nacional uruguaia. Cheio de emoção e imbuído da música exuberante e celebratória de Roos, a mescla produz “prazer infinito” tanto para os amantes de futebol quanto para os da música.

Nessa perspectiva, selecionei dois momentos desse documentário, os quais, além de mostrar futebol e música, falam do orgulho, da força e da história do povo uruguaio. O primeiro momento acontece nos minutos iniciais do documentário, quando Jaime e Yamandú lembram o gesto que os antigos capitães da seleção uruguaia faziam dentro do campo, antes de terem início as partidas, diante da tribuna de espectadores; o segundo momento, no meio do documentário, quando Jaime fala sobre o povo uruguaio, após mostrar a classificação da seleção celeste.

Tomo por início o diálogo que ocorre no primeiro momento entre Jaime e Yamandú:

*Jaime: Este es el viejo gesto de los capitanes de futbol [a mão erguida mostrando os cinco dedos]*

*Yamandú: ¿De todo el mundo o de Uruguay?*

*Jaime: De Uruguay. No se usa más. El capitán llega hacia la tribuna [de espectadores] y hacía este gesto [a mão erguida mostrando os cinco dedos]. ¿Sabes lo que significaba?*

*Yamandú: ¡Íbamos a hacer cinco!*

*Jaime: Que vamos a hacer cinco y hacía este gesto [a mão erguida mostrando os cinco dedos]*

*Yamandú: ¡Qué Bueno!*

*Jaime: Yo hice en mi quinto disco “Mediocampo”, número cinco de espalda y haciendo este gesto... [a mão erguida mostrando os cinco dedos]*

*Yamandú: ¿Con la remera de Defensor?<sup>2</sup>*

*Jaime: ¡Fénix!<sup>3</sup>*

*Yamandú: ¿¡Fénix!?*

*Jaime: Y luego con la de Uruguay...*

*Yamandú: ¿Por qué?, ¿por qué con la de Fénix?*

*Jaime: La fénix es de la mitología egipcia, un pájaro que renacía a cada 600 años, y Uruguay en aquel momento salía de la dictadura, y estaba resucitando.*

*Yamandú: ¡Beautiful history!!...*

Como afirma Orlandi (1999, p. 60), uma palavra na mesma língua significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição entre uma ou outra formação discursiva, ou seja, uma palavra pode ter distintas interpretações. Diante do exposto, a palavra “gesto”, ao ser introduzida na fala, pode ter um significado já cristalizado no imaginário social, como o movimento do corpo para exprimir ideias ou sentimentos, aceno,

---

2 O Defensor Sporting Club é um clube social poliesportivo da cidade de Montevidéu, que nasceu em 1989 da fusão entre o clube de futebol Club Atlético Defensor (1913) e o clube de basquetebol Sporting Club Uruguay (1910); suas cores são o violeta e o branco.

3 O Centro Atlético Fénix é um clube de futebol da cidade de Montevidéu, foi fundado em 1916 com o nome de Fênix (pássaro mitológico); suas cores são o violeta, que representa a eternidade, e o branco, que representa a pureza.

mímica, sinal, ação, ato, atitude<sup>4</sup>. Nesse caso, Jaime faz a representação do movimento com a mão erguida mostrando os cinco dedos. Contudo, essa expressão desliza, passa a indicar outros sentidos: força, confiança, respeito, etc., ou seja, representa o que a seleção uruguaia tinha para apresentar e demonstrar. Tomando-se aqui o número 5, nessas condições sócio-históricas, vê-se que ele produz sentidos de união, centro e equilíbrio. Ainda, pelo trabalho da memória discursiva, o número 5 é tomado como símbolo do homem e do universo, da ordem, da perfeição e dos cinco sentidos. Assim, a fala de Jaime funciona como porta-voz da esperança e da harmonia que a seleção uruguaia sempre atestou; representa, ainda, a união e a própria harmonia entre o povo uruguaio, juntamente à união dos jogadores pela seleção. E aqui retomo a exposição de Orlandi (1999, p. 61) sobre evitar que os efeitos produzidos no funcionamento da linguagem coloquem o entendimento fora da interpretação.

Nessa direção, retomo outra afirmação de Orlandi (1999, p. 62), de que todo discurso vai ser estabelecido em uma relação com um discurso anterior e apontar para outro. Destaco a palavra “fénix”, lembrando que Jaime apresenta a “fénix” como um animal mitológico que simboliza o renascimento, o triunfo da vida sobre a morte, o eterno recomeçar e, em diferentes culturas e crenças, o mito da Ave Fénix tem de fundo um elemento em comum: o desejo de transformação e superação, o qual vem requerer o recomeço do Uruguai depois da ditadura cívico-militar que se instaurou entre os anos de 1973 e 1985. Nesse contexto, interpreta-se com a saída do Uruguai da ditadura, ressuscitando, renascendo de suas cinzas fortalecido com as expectativas que se gerava com a democracia. Esse destaque me faz pensar na formulação de que não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (Orlandi, 1999, p. 62).

---

4 Definição do dicionário Michaelis (2009).

## 2.1 UN PAÍS CASI ARTESANAL DE 3 MILLONES DE HABITANTES: OUTRA VISÃO SOBRE O URUGUAI

Em outra afirmação de Orlandi (1999), de que a constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise discursiva em face dos objetivos da análise e que permitam chegar a uma compreensão, colocamos em disposto o segundo momento, a fala de Jaime:

*Los festejos fueron interminables. Hinchas, familiares de los jugadores, periodistas, la banda de gitanos en pié. En Uruguay somos pocos y nos conocemos, y si no nos conocemos, tenemos un amigo en común. Es un curioso entretejido social republicano en un país casi artesanal de 3 millones de habitantes.*

Temos uma visão geral apresentada sobre o povo uruguaio, sua união e seu orgulho, que são compartilhados entre todos, sem distinção. Entra aqui também um “olhar social”, pois descreve que, apesar de todas as dificuldades que passaram, os conflitos que já tiveram e o modo como (con)viviam, deixam de lado tais elementos ruins para que a felicidade, a alegria e a paixão que sentem sejam distribuídas entre todos ao seu redor. O renascimento dessa união ocorre principalmente após o período da guerra civil e da ditadura cívico-militar, mas sem esquecer o que esse período representou e ainda mantém na memória (Machado, 2016). A força que os uruguaios sempre demonstraram vem da união para lutar por um único desejo: a liberdade representada pela democracia, em que as relações sociais são oferecidas não só em seu país, mas onde quer que estejam.

Após essa breve análise discursiva, passo a apresentar algumas reflexões baseadas na Análise de Discurso e sua relação com o ensino de línguas na escola, de modo especial, de línguas estrangeiras.



### 3 ANÁLISE DE DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUAS

São muitas as contribuições que as reflexões produzidas pela Análise de Discurso materialista podem trazer para o ensino de línguas na escola. Pensar sobre discurso e ensino é pensar também em professores que assumem uma perspectiva inspirada nessa abordagem e a levam para sua prática em sala de aula. Não se fala apenas de um conjunto de técnicas didáticas, mas, sobretudo, de um outro olhar sobre a língua, pensada na sua relação com a exterioridade, e de um conceito de discurso como efeito de sentido entre interlocutores, tal como proposto por Michel Pêcheux (1969), conceito que pode reverberar de um modo instigante e desafiador nas práticas com leitura e escrita na escola.

De fato, mobilizar o fazer teórico-metodológico da AD para o ensino de línguas é partir de sentidos outros que podem ajudar a fazer com que esse ensino convoque o aluno a refletir sobre a língua e a assumir a autoria nos seus modos de ler, de escrever e de falar. Um professor pode, como propõe Indursky (2011), partir da análise do funcionamento linguístico de uma forma, apresentar um texto, por exemplo, a função sintática que ela exerce, para mostrar também seu funcionamento discursivo, analisando os efeitos de sentido que essa forma linguística pode produzir ao ser considerada como forma material na sua relação com a exterioridade. Há também outros trabalhos de Indursky (2010) que discutem a necessidade de desnaturalizar a ideia de leitura como decodificação, para pensar uma prática discursiva que considere diferentes movimentos de leitura por parte dos alunos.

Destaca-se, também, a noção de “arquivo pedagógico” presente em Indursky (2019), arquivo que vai ser composto por uma coletânea de textos organizada pelo professor para atividades de leitura e escrita e que funciona como uma espécie de intertextualidade, formando um simulacro de redes de memória, em que os saberes sobre determinado tema podem estar organizados. Os alunos, ao escreverem, podem recorrer a esse ar-

quivo e, a partir dele, fazer seus recortes discursivos para a trama de seus textos. A autoria na escrita envolve o modo de organização desses recortes discursivos, como observa Indursky (2006), e a produção, como destaca Orlandi (2006), de um texto com coerência.

Fundamentais também para o ensino são as discussões sobre leitura presentes em diversos trabalhos de Orlandi (2008), os quais abrem espaço para refletirmos sobre as condições de produção de leitura na escola. Ainda, os trabalhos de Gallo (1992), Lagazzi-Rodrigues (2006) e Pfeiffer (1995) sobre autoria na escola são fundamentais para inspirar a prática docente. Com respeito à leitura, por exemplo, Pfeiffer (1995) destaca que propiciar os meios para autoria corresponde a abrir espaço para os alunos produzirem seus gestos de interpretação.

As noções de língua imaginária e língua fluida, propostas por Orlandi (2002), e a crítica ao ideal de uma genialidade da língua presente, por exemplo, no texto de Mariani (2016), também ajudam a pensar como o ensino de línguas que não considera essas questões pode afastar o aluno da possibilidade de se manifestar, criando um abismo entre a sua língua fluida e a língua revestida desse ideal de homogeneidade, fazendo com que ele se cale.

### 3.1 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Payer e Celada (2009) consideram que, para as práticas em sala de aula, os traços de memória na língua funcionam como a identificação dos sujeitos com a própria língua, ou seja, os traços de memória na língua funcionam em processos de identificação na relação sujeito/língua, já que o português carrega consigo marcas de imigração e nacionalização que demonstram alguns traços de memória histórico-discursivos materializados.

Nesse contexto, a *língua nacional* é a que apresenta a língua das normas, da correção, a de ser aprendida nas escolas, a que teoricamente faz o sujeito ser um escritor eficiente e bom falante; já a *língua materna* apresenta as relações menos visíveis do que está contido na língua, as me-

mórias não instrumentalizadas. Cabe ressaltar que essas relações convivem em conjunto em todas as línguas (Payer; Celada, 2009).

Nos processos de ensino atuais, a nacionalização da língua portuguesa faz frente a esse processo de identificação com uma língua estrangeira, silenciando, de certa forma, a língua materna com a qual os indivíduos têm contato. Esse fato de colocar em relação às línguas nacionais e maternas resulta em uma tensão/batimento entre as memórias discursivas dos sujeitos (Payer, 2009b).

Celada e Payer (2016) retomam que as práticas de ensino-aprendizagem devem produzir processos de introdução do sujeito com a linguagem, em qualquer ordem de funcionamento linguístico, tendo também as práticas de escrita e leitura como campo conceitual, trata-se de um processo de interlocução, incluindo assim as considerações acerca da língua por parte dos sujeitos, e as práticas desenvolvidas pelos professores. As autoras descrevem que as práticas de ensino-aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo que compreende um sujeito da linguagem. Desse modo, torna-se possível fazer a inserção de relação a qualquer ordem de funcionamento linguístico, concretizando um processo de identificação enlaçado à subjetivação e todas as subjetividades (Celada; Payer, 2016).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este capítulo, posso dizer que há muitos outros estudos desenvolvidos na Análise de Discurso incontornáveis para pensar o ensino. É importante destacar o quanto essa abordagem teórica pode inspirar o professor de línguas a traçar outros percursos em sua prática, fora da tradição meramente gramatical e para além de concepções de língua como instrumento de comunicação, nas quais o estudante é nomeado como “usuário”, com um viés utilitário, sem espaço para reflexões, estranhamentos, posicionamentos críticos, transformações.

Práticas de ensino a exemplo do projeto de cultura *Charlas de Cine* e a breve análise de partes do filme apresentada neste capítulo, pensadas a partir de uma perspectiva discursiva, podem ajudar a escola a cumprir seu papel de formar sujeitos críticos que têm aprendido a trabalhar com a língua na escrita, na fala e na leitura. O estudante somente vai acreditar na possibilidade de ser participante do processo de ensino-aprendizagem se o professor o acolher em sua prática, escutar o que esse aluno quer e tem a dizer. Considero que essa postura do professor seria uma alternativa bem diferente de um ensino de produção textual em que alunos bem treinados repetem textos formulaicos esvaziados de sentido, sem autoria.

Por fim, inspirado em Payer e Celada (2009), sinalizo que, ao nos ocuparmos com os “temas” nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário proporcionarmos experiências que absorvam os sujeitos nas materialidades das memórias da língua; requer observarmos os valores que cada uma das línguas, a nacional e a materna, tem em cada situação, ou seja, os sujeitos precisam estar em contato com todos os sentidos da língua, sendo ela também a língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

3 MILLONES. Documentário. Disponível em: <https://itunes.apple.com/ar/movie/3-millones/id594248990> Acesso em: 16 fev. 2021.

CASTILLO, Elisabeth. **La Reinención Vista Desde El Mito: El Ave Fénix**. Scribalo, 21 dez. 2015. Disponível em: <https://scribalo.com/scribablog/la-reinencion-vista-desde-el-mito-el-ave-fenix/> Acesso em: 23 fev. 2021.

CELADA, Maria Tereza; PAYER, Maria Onice. Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino. Notas para uma legenda. In: CELADA, Maria Tereza; PAYER, Maria Onice (org.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e Línguas em Práticas Discursivas – Inflexões no Ensino. Campinas: Pontes, 2016.

CENTRO ATLÉTICO FÉNIX. Disponível em: <https://www.cafenix.com.uy/club/historia>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CINCO. Simbologia. *In*: INFOPÉDIA [em linha]. Porto: Porto, 2003-2021. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$cinco-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/$cinco-(simbologia)) Acesso em: 23 fev. 2021.

DEFENSOR SPORTING. Disponível em: <https://defensorsporting.com.uy/institucion/presentacion/> Acesso em: 23 fev. 2021.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Unicamp, 1992.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino. *In*: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux na análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 81-103.

MACHADO, Patricia da Costa. Avanços e retrocessos na luta por justiça no Uruguai pós-ditadura (1986 - 2013). **Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 209-228, dez. 2016.

MARIANI, Bethania. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 43-63, jan./jun. 2016.

MICHAELIS: dicionário prático de língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. 100 p.

ORLANDI, Eni P. Análise do discurso. *In*: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. Relação Sujeito/língua(s) – Materna, Nacional, Estrangeira. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 12., 2009. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PAYER, Maria Onice. **Memória, Língua, Ensino**. Artigo [2009a].

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, Campinas - SP, n. 7, p. 37-46, 2009b.

PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, n. 34, p. 183-196, jan./jun. 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD 69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010. p 59-158. Originalmente publicado em 1969.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

# **NOSSAS PESQUISAS EM/SOBRE LÍNGUA ESPAÑHOLA**

## CAPÍTULO 7

# LA CASA DE LOS ESPÍRITUS: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PERSONAJES EN LA NARRATIVA

*Pamela Tais Clein Capelin  
Viviane Betiol  
Ana Carolina Teixeira Pinto*

### 1 INTRODUCCIÓN

La lectura es fundamental para el desarrollo del ser humano, que es constituido socio, histórico y discursivamente. El contacto con los textos literarios amplía el repertorio de conocimientos del mundo, las potencialidades lingüístico-discursivas, la imaginación, la creatividad y la profundización de los conocimientos sobre idiomas, a través del léxico o de aspectos morfosintácticos. Partiendo de este presupuesto, desarrollar un análisis literario posibilita una mirada al texto de modo a comprender el proceso de construcción de sentidos, en la interacción autor-texto-lector.

De esa manera, el desarrollo de este trabajo versa sobre *La casa de los Espíritus* (1982), de la escritora chilena Isabel Allende. La autora es considerada una de las principales escritoras latinoamericanas de la década de 1980; su obra permea el fantástico en el retrato de la realidad vivida en el Chile en la época de la dictadura militar, sobre todo de los personajes mujeres, que son las centrales de la obra. Zolin destaca la importancia de la obra, pues “*A constatação de que a experiênciã da mulher como leitora e escritora é diferente da masculina [uma vez que] explic[a] significativas*



*mudanças no campo intelectual, marcadas pela quebra de paradigmas e pela descoberta de novos horizontes e expectativas*" (2005, p. 217).

Se hace necesario que una mujer escriba con la perspectiva de ser una representante social de los personajes femeninos. Así, en lo que dice respecto a la representación de la mujer en la literatura, Ciuk afirma que "Isabel Allende transforma las mujeres que permanecieron del gran acontecer histórico, de la vida cotidiana, social, cultural y política de su propio país en las grandes protagonistas de su obra literaria" (2001, p. 231). De forma significativa, la autora de la obra hace un abordaje de los personajes femeninos, siendo ellas las protagonistas de la narrativa.

Es necesario considerar que "*Desde a década de 1960, com o desenvolvimento do pensamento feminista, a mulher vem se tornando objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento [...]*" (Zolin, 2005, p. 217). En este estudio, en específico, se hace la problematización de una "[...] (*hipótese*) *por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas*" (Bocato, 2006, p. 266). En tal caso, se implica en un conjunto ordenado de procedimientos de búsqueda, resultado a la hipótesis, atentos al objeto de estudio (Lima; Mito, 2007).

De mucha relevancia, el libro es sencillo, de lectura fluida, en la cual se aborda el golpe de estado militar, la guerra entre liberales y conservadores, la estructura de familia patriarcal y capitalista, en una trama que envuelve cuatro generaciones de una familia que vive las revoluciones en Chile. La obra carga un simbolismo fantástico, pues el personaje femenino, Clara, tiene el poder de comunicarse con los espíritus y así prever el futuro, incluso la muerte de su hermana, Rosa. Todo se pasa en la gran casa de la esquina, con las "[...] protuberancias y adherencias, de múltiples escaleras torcidas que conducían a lugares vagos, de torreones, de vientos que no se abrían, de puertas suspendidas en el vacuno, de corredores torcidos" (Allende, 1982, p. 88).

Isabel Allende es una escritora de "*narrativas povoadas de personagens femininas*" (Zolin, 2005, p. 277). La representación de la mujer

asume, de ese modo, una pluralidad de voces que luchan en detrimento de la quiebra de los patrones impuestos por los personajes masculinos, actuando en la conquista de espacios sociales, en la superación del condicionamiento impuesto a la mujer, que versa sobre los trabajos domésticos, procreadores y sumisos al marido. Las mujeres, incluso las de Allende, han luchado por el rompimiento de los paradigmas y el descubrimiento de nuevos horizontes de expectativas (Zolin, 2005).

Así, en la obra analizada, los personajes femeninos están representados por las cuatro generaciones, pero con énfasis en la última:

[...] la escritora crea al final de la novela la última heredera de la necesidad de libertad e independencia que se transmite de generación a generación a través de la línea materna; es la guardiana de los secretos y de las locuras de la familia entera, la figura que representa la cumbre de la evolución de la mujer hacia la definición de su propia identidad (Ciuk, 2001, p. 232- 233).

De esa manera, en vista del expuesto, se hace, por medio de la sesión desarrollo, un posible análisis de la construcción de los personajes en la obra *La casa de los Espíritus* de Isabel Allende (1982), sobre todo acerca de las cuatro generaciones de mujeres, con énfasis a la última, retratada por Alba, en la obra.

## 2 DESARROLLO

Los personajes mujeres de Allende representan las “[...] voces del silencio, voces de las víctimas del rígido sistema patriarcal, víctimas de la violencia y de la brutalidad del régimen dictatorial y voces de los marginados, postergados y excluidos de una colectividad conformista y artificial” (Ciuk, 2001, p. 231). En la jerarquización frente a los estereotipos machistas representados a partir de la obra analizada, se observa que las mujeres de la narrativa, en la ficción, han sido privadas de derechos, así como ocurre/

ocurrió en la realidad, a lo largo de la historia y de la constitución del ser humano, en específico del género femenino.

Pero, lo que se observa, en específico en la obra de Allende, es que a las mujeres no les gustaba permanecer en esta situación subalterna; la insatisfacción hace que las protagonistas se opongan al patriarcalismo, aunque de manera velada. Nívea, Clara, Blanca y Alba, personajes mujeres de la obra, representan fuerza y determinación, una vez que no se ajustan a lo que es impuesto por la sociedad, sobre todo por los hombres; luego “[...] se produce en este sentido una literatura femenina alternativa en la que la mujer sale de la condición apartada y subordinada y reivindica el derecho de ser sujeto del discurso que, hasta entonces, se ha ido enunciando casi en su contra” (Ciuk, 2001, p. 232).

En vista de eso, se comprende la importancia del análisis atenta a los personajes femeninos,

*Ler, portanto, um texto literário tomado como instrumentos os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista [...] implica investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades, ou, por outro lado, divulgar posturas críticas por parte dos (as) escritores (as) em relação às convenções sociais que, historicamente têm aprisionado a mulher e tolhido seus movimentos (Zolin, 2005, p. 218).*

La narradora principal de la obra de Allende (1982) es Alba, la mujer que representa la cuarta generación, pero hay también la narración de Trueba. Alba inicia su relato después del golpe militar de 1873, vuelve hasta principios de siglo para contar la historia de su bisabuela, Nívea. El espacio de la obra es un país hispanoamericano, no se habla el nombre, pero se supone que es Chile. La presencia femenina está en toda la narrativa; Nívea, por ejemplo:

[...] acompañaba a su marido en sus ambiciones parlamentarias, en la esperanza de que si él ocupaba un puesto en el Congreso. Ella podría obtener el voto femenino, por el cual luchaba desde hacía diez años, sin que sus numerosos embarazos lograran desanimarla (Allende, 1982, p. 72).

De las cuatro generaciones, se observa que en la primera la representante de las mujeres es Nívea, que se muestra como una feminista activa que lucha por el derecho al voto a las mujeres “[...] *com o movimento feminista - a mulher conquistou seu espaço na sociedade, obtendo o direito de votar e de trabalhar fora do lar [...]*” (Boris; Cesário, 2007, p. 453). En esa fase de la lucha por los derechos, se quedó claro la necesidad que la autora de la obra destaca, de que en, “[...] cuando las mujeres no se cortaran las faldas y el pelo y no se quitaran las enaguas, todo seguiría igual, aunque pudieran estudiar medicina o tener derecho al voto [...]” (Allende, 1982, p. 13). Se puede observar que

Ya antes de Clara hay una protagonista femenina que rompe definitivamente la transmisión dinástica masculina imponiendo la ley femenina, la ley de las madres: se trata de Nívea, la madre de Clara y la primera feminista de la narrativa de Isabel Allende. Su resistencia al machismo imperante en la sociedad latinoamericana llega a su máxima expresión con el acto simbólico de cortar el álamo, donde los hombres de la familia probaban su valor trepándolo (Ciuk, 2001, p. 234).

El realismo mágico está representado por el personaje Clara, de la segunda generación de las mujeres que representan la lucha contra el conservadurismo. Ese personaje tiene la habilidad de mover a los objetos con el poder de la mente, de presentir las cosas antes que ellas ocurran. “Ella anunciaba los temblores con alguna anticipación, lo que resultaba muy conveniente en ese país de catástrofes, porque daba tiempo de poner a salvo la vajilla [...]” (Allende, 1982, p. 14). Clara y Rosa son hijas del casal

Del Vale, Rosa es una chica muy “bella”, así dejó apasionado a Trueba. En la narrativa, Rosa muere envenenada por el adversario político de su padre.

Pesar de su personalidad dulce y frágil, Clara “[...] describía en sus cuadernos [...] de opresión, de igualdad y de derechos, a un grupo triste y resignado de trabajadoras, con sus toscos delantales de dril y las manos rojas de sabañones” (Allende, 1982, p. 77). Tiempo después de la muerte de Rosa, Trueba se casa con Clara. La pareja tenía opiniones discordantes sobre varias cuestiones hasta que tuvieron una discusión más exaltada, en la que Trueba le dio un golpe en la cara de Clara y la hizo perder algunos dientes.

A partir de este día, Clara se ha posicionado delante del abuso de poder del hombre con quién vivía. Prohibió al marido de acostarse con ella y pasó a no dirigirle más la palabra directamente, si necesitaba hablarle algo era por medio de los hijos o escribiendo en el papel. En esta parte de la narrativa, podemos observar la firmeza de Clara, que, a pesar de ser una mujer dulce, gentil y de cierta forma sumisa al marido, por el contexto en que vivió, supo ponerse con actitud y coraje frente a la actitud extrema de un marido violento, representado por Trueba.

Trueba, a pesar de su genio intempestivo y agresivo, en la narrativa, amaba a la mujer, por eso respetó la decisión de Clara, pero no sin hacer incursiones para romper ese ayuno de amor que se estableció entre ambos y que le destrozaba. Clara no más se acostaba junto de Trueba, pero él forzaba la situación para conseguirlo. Así, ella pasó a cerrar la puerta de su habitación; la apariencia del matrimonio se mantenía ante la sociedad, en función de que Trueba fuera político:

[...] Clara comenzó a asistir a las recepciones sociales y a los actos políticos, donde su presencia era necesaria para que su marido proyectara la imagen de hombre sencillo y familiar que gustaba al público y al Partido Conservador. En esas ocasiones, Clara se colocaba los dientes y algunas joyas que le había regalado [...] (Allende, 1982, p. 190).

Clara es una representación de mujeres que sufrieron/sufren con la imposición de poder de los hombres; además, una representación de mujer que se mantiene en el matrimonio a fin de garantizar que no haya un escándalo social envolviendo un hombre involucrado en la política. Es en medio de injusticias, retratadas en la obra de Allende (1982), que las mujeres han conquistado poco a poco el reconocimiento y la identidad ciudadana, para actuar en distintas esferas de la sociedad, en espacios que durante mucho tiempo les habían sido negados.

En este sentido, las mujeres se empoderan a través de la toma de decisiones individuales y colectivas. Los personajes mujeres de la obra *La casa de los Espíritus* (1982) simbolizan las voces históricamente calladas, en un mundo dominado por el sexo opuesto, representado en esta obra por Trueba, representante político:

[...] Era el blanco de los caricaturistas, que de tanto burlarse de él consiguieron hacerlo popular y en todas las elecciones arrasaba con la votación conservadora. Era fanático, violento y anticuado, pero representaba mejor que nadie los valores de la familia, la tradición, la propiedad y el orden. Todo el mundo lo reconocía en la calle, inventaban chistes a su costa y corrían de boca en boca las anécdotas que se le atribuían [...] (Allende, 1982, p. 258).

En el pasaje, se queda explícito que el personaje Trueba es la máxima representatividad del machismo, violencia y conservadurismo, tanto que llegaba a servir de burla para los demás sujetos que compartían con él el mismo espacio social y hacían con que las mujeres ocupasen espacios subalternos, en los cuales le cabían la “[...] *responsabilidade pelos cuidados com a casa e com a família, independentemente de sua idade, condição de ocupação e nível de renda*” (Sousa; Guedes, 2016, p. 125).

Las figuras femeninas que sufren por injusticias eran obligadas a obedecer a las órdenes patriarcales, según lo que es observado en el pasaje en que Antonieta “[...] se casó de un día para otro con un diplomático

veinte años mayor [...] ella logró superar el recuerdo del pretendiente que le había arruinado los diecisiete años con una marcha militar y un vals” (Allende, 1982, p. 17). Frente a las injusticias, es identificado que históricamente las mujeres intentaron “[...] *romper com os discursos sacralizados pela tradição, nas quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação*” (Zolin, 2005, p. 218).

En *La casa de los espíritus* es muy bien retratada la figura masculina, que se aprovecha del don del personaje femenina, Clara, para ofrecer atendimento sobre el futuro como si fuera él quien obtenía el don, “Marcos arregló la cochera [...] era allí que atendiera al público con Clara. Los dos adivinos vestían túnicas [...]” (Allende, 1982, p. 21). Pero, en verdad, quien tenía el don era Clara, que fuera engañada y usada sin darse cuenta.

Observamos la objetificación de la mujer por medio de actitudes de personajes masculinos, como, por ejemplo, Truebla, que “[...] a esa edad estaba acostumbrado a la relación sin futuro con mujeres de vida fácil [...] En mi generación distinguíamos a las mujeres decentes de otras, y también dividíamos las decentes en sí mismas y ajenas” (Allende, 1982, p. 26). Las mujeres eran usadas como si fueran objetos y no personas, como sí no tuviesen derechos como seres humanos. Para Oliveira (1999, p. 74), “[...] *a verdadeira igualdade é a aceitação da diferença sem hierarquias*”.

Además, por ejemplo, una mujer en la obra de Allende fue culpabilizada de una muerte por envenenamiento, con la justificación de que “[...] los asesinatos políticos eran desconocidos en el en aquel país, entonces, el veneno, en cualquier caso, era un recurso de mujeres [...]” (Allende, 1982, p. 33). Se observa, incluso, la culpabilización del crimen por envenenamiento recaer sobre las mujeres, con la justificativa de que algo del tipo solo harían mujeres. Luego, los hombres tendrían siempre una justificativa “falsa” para librarse de los errores cometidos, “[...] finalmente sus investigaciones lo condujeron a la botella de aguardiente, que pidió sin vacilaciones [...] – en aguardiente había veneno suficiente para reventar un toro [...] una dosis

superlativa de veneno para ratas” (Allende, 1982, p. 30-31). A lo largo de la historia, las mujeres se han fortalecido, pero soportaron injusticias, culpabilizaciones, culpas que a menudo no les correspondían.

Blanca es otro personaje femenino de la obra de Allende (1982). De la tercera generación de mujeres retratadas en *La casa de los Espíritus*, hija de Clara con Trueba, Blanca es una chica sentimental y tímida que nació en Tres Marías. Ella es más un ejemplo de mujer guerrera que lucha por su espacio en la sociedad, pues no aceptó todo lo que le fue impuesto, tanto por el ámbito social cuanto por lo que imponía el propio padre. En la hacienda, había hecho amistad con Pedro Tercero García, de quien se enamora. Él fue su amigo de infancia y se convirtió en su amor, de quien se queda embarazada.

Trueba, en vista del embarazo, como representante del patriarcalismo de la época, obliga a la hija a casarse con otro hombre, pero no el padre de su nieto. El marido de Blanca, por lo tanto, fue elegido por Trueba contra la voluntad de la muchacha. En la narrativa, es descrito:

Cada vez que Blanca comentaba con su marido las extrañas cosas que veía entre los sirvientes, él decía que eran costumbres de indios y que no había que hacerles caso. Lo mismo contestó Clara por carta cuando ella le contó que un día vio a uno de los indios equilibrándose en unos sorprendentes zapatos antiguos con tacón torcido y lazo de terciopelo, donde los anchos pies callosos del hombre se mantenían encogidos (Allende, 1982, p. 212).

Lo que parece es que, muchas veces, los personajes femeninos son disminuidos por los hombres, que se creen ser más sabios y capaces, así “[...] las protagonistas de la narrativa de Isabel Allende. Todas las figuras femeninas dejan una huella profunda en la sociedad que las excluye” (Ciuk, 2001, p. 233). El matrimonio con el conde fue arreglado por el padre de Blanca. Además, sólo ocurrió por la ventaja política y social tanto para Trueba, que a partir de entonces tendría un noble en su familia, como



para Satigny, que entraría en una familia de grandes posesiones, pues “[...] el senador Trueba no estaba dispuesto a dejarse apabullar por una miss Saint John cualquiera, e hizo valer todo el peso de su influencia para que no expulsara a su nieta” (Allende, 1982, p. 252).

Así, al ver que la hija se resistiría al matrimonio, Trueba dice que Pedro Tercero está muerto. Luego, no ofreció alternativa a Blanca: ella se ve obligada a casarse con el conde:

Blanca nunca pudo explicar a su madre las razones por las cuales había aceptado casarse, porque ni ella misma las sabía. Analizando el pasado, cuando ya era una mujer madura, llegó a la conclusión de que la causa principal fue el miedo que sentía por su padre. Desde que era una criatura de pecho había conocido la fuerza irracional de su ira y estaba acostumbrada a obedecerle. Su embarazo y la noticia de que Pedro Tercero estaba muerto terminaron por decidirla; sin embargo, se propuso desde el momento que aceptó el enlace con Jean de Satigny que jamás consumaría el matrimonio (Allende, 1982, p. 210).

Obligar a Blanca a casarse por estar embarazada fue un propósito ya planeado. Una vez más los hombres se presentan aprovechándose de las situaciones. En la obra, queda claro que Trueba ya pensaba en casar a su hija con el conde, incluso antes del descubrimiento del embarazo. Blanca había rechazado al novio, pero, aun así, su voluntad no fue respetada. Aún se observa que el personaje Trueba en un gesto de grosería, dice “[...] *casei-me para ter filhos legítimos que tivessem o meu nome, e não bastardos que tenham o nome da mãe! – atirou-lhe, lívido de fúria*” (Allende, 1982, p. 192).

Clara, madre de Blanca, se oponía al matrimonio de la hija con un hombre que no era el padre de su nieto; así, decidió no participar de la ceremonia, pues no podría compartir más una injusticia. A pesar de la indignación de Trueba, Clara no ve nada malo en la relación de Blanca y Pedro Tercero: “Pedro Tercero García no ha hecho nada que no hayas hecho tú – dijo Clara, cuando pudo interrumpirlo-. Tú también te has acostado

con mujeres solteras que no son de tu clase. La diferencia es que él lo ha hecho por amor. Y Blanca también” (Allende, 1982, p. 172-173).

Clara sólo pasó por la fiesta después de mucha insistencia de su marido, pero no por él, sino por el cariño que tenía a la hija. Acerca de los “errores” de Blanca, el embarazo, Trueba culpa Clara, la madre de Blanca. Como siempre, la mujer es la culpabilizada de todo lo malo que sucede a la familia, ora por la muerte por envenenamiento, ora por el embarazo prematuro de la chica. Por lo tanto, se evidencia que la preocupación de Trueba no era sólo por el hecho de que su hija estuviera embarazada antes del matrimonio, sino por relacionarse con alguien que formaba parte de una clase social inferior a la suya.

Alba, hija de Blanca, es la última mujer de las cuatro generaciones de la obra de Allende (1982). Como las otras, esta es más una generación de mujeres que intentaron cambiar su destino trazado por los mandos y desmando de los hombres, “*Se no âmbito da lei, as mulheres eram destituídas de poder, no âmbito das práticas sociais e familiares a realidade era outra. A maioria delas, além de não ter interesse em se submeter a esse tendencioso modelo de organização social, não tinham condições para tal*” (Zolin, 2005, p. 221). Alba es la más radical de las mujeres de las generaciones de su familia, pues va a la universidad y se adhiere directamente a los revolucionarios, con actitud de compromiso. Se enamora de Miguel, un revolucionario pobre que estudia también en la universidad. Se observa que:

Se trata de Alba que tras haber transgredido las imposiciones del sistema familiar patriarcal y haber sufrido la violencia del régimen dictatorial, escribe la historia de su familia, en la que incluye la experiencia y el sufrimiento de todos los que estaban destinados a sobrevivir en la sombra. De esa manera Alba rescata del silencio no sólo la existencia de las mujeres de su familia, sino también el mundo de la mujer latinoamericana. Alba transgrede a través de la práctica del discurso el concepto mismo de la historia, insertando en ella también la historia de la mujer y su lucha contra el poder hegemónico (Ciuk, 2001, p. 233).

Alba experimenta prisión y tortura de mucha violencia durante la barbarie golpista, ella “[...] escribe y documenta con voz autoritaria, y no más desde una posición marginal, la vida privada de las mujeres y [...] se transforma en un acto político y subversivo que descubre y denuncia verdades e injusticias sufridas por los indefensos y marginados” (Ciuk, 2001, p. 236). A través de estos personajes mujeres, Allende explicita las luchas del género femenino por sus espacios en la sociedad durante cuatro generaciones. Ellas representan la lucha del derecho al voto, libertad de pensamiento, la necesidad de actuar de forma autónoma en las relaciones de alteridad y otros.

En vista del expuesto, hemos observado que los personajes mujeres de Allende, históricamente, de generación a generación, hacen luchas por derechos. Sus nombres – Nívea, Clara, Blanca y Alba – expresan la sensibilidad y al mismo tiempo la fuerza de esas cuatro representantes de las generaciones de mujeres que tienen

[...] infinitas posibilidades de transformar y modificar las condiciones de su existencia, tomar control de sus propios destinos [...] algunas participan activamente a la vida política de su propio país, y otras simplemente ofrecen solidaridad y ayuda a los marginados, perseguidos y a las víctimas de la violencia y represión social (Ciuk, 2001, p. 237).

En vista del expuesto, se comprende que la obra es de gran relevancia, pues retrata tres generaciones de personajes femeninos, a partir del abordaje de Allende, en la literatura hispánica. Incluso, Allende, por tratarse de una escritora mujer de la década de 1980, que vivió en el contexto de la dictadura en Chile, tiene una visión amplia de los aspectos sociales, políticos, históricos y culturales del contexto, sobre todo de la representatividad que tenían las mujeres frente a todos esos aspectos.

### 3 CONSIDERACIONES FINALES

*La casa de los Espíritus*, de 1982, es un clásico de la literatura latinoamericana. La obra de Allende es de gran representatividad en lo que dice respecto a Chile y a la mujer de la época. El sistema patriarcal impone sumisión, dominación y represión a los personajes femeninos que, a lo largo de la narrativa, ganan espacios a través de luchas. Los personajes de Allende demuestran. La verdadera importancia de la mujer que desafía los estereotipos tradicionales se encuentra en el contexto más amplio de las luchas colectivas contra las injusticias, los prejuicios, el racismo y la violencia legitimada por una sociedad falocéntrica (Ciuk, 2001).

Aunque de modo lento, el sexo femenino va ocupando su espacio social, garantizado por los derechos humanos, en aras de la igualdad entre hombres y mujeres. Poco a poco, la subjetividad femenina trasciende los aspectos socio-culturales en la sociedad. De esa manera, muchos estudios sobre la obra pueden ser desarrollados. Además de la objetificación y sumisión impuesta por el hombre a la mujer, con énfasis para el personaje masculino Trueba, la guerra entre liberales y conservadores, la dictadura en el Chile y otros aspectos abordados en esta obra pueden ser objeto de investigaciones.

### REFERENCIAS

ALLENDE, I. **La casa de los espíritus**. Barcelona: Círculo de Lectores, 1982.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006.

BORIS, G. D. J. B.; CESÁRIO, M de H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, 2007.

CIUK, E. Trieste. Isabel Allende o la morfología de las voces femeninas. **Verba Hispanica**: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, ISSN 0353-9660, Nº. 9, 2001, p. 231-238.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, 2007.

OLIVEIRA, R. D. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOUSA, L. P de.; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **SciELO**. Mercado de trabalho • Estud. av. 30 (87) • May-Aug 2016 • <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>

ZOLIN, L O. Literatura de autoria feminina. *In*: BONICCE, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2005.

# CUANDO LA FICCIÓN Y LA REALIDAD SE ENLAZAN: LITERATURA E HISTORIA URUGUAYA EN EL CUENTO *PRESENCIA* DE JUAN CARLOS ONETTI

*Lucas Sidnei Carniel  
Ana Carolina Teixeira Pinto*

## 1 INTRODUCCIÓN

La literatura está íntimamente conectada con las prácticas sociales, así puede convertirse en una preciosa herramienta para el registro de los hechos humanos. Por más que se utilice de metáforas, ironías y otras figuras de lenguaje, la literatura puede reflejar la sociedad y, así, convertirse en un espejo de la realidad externa al universo literario. E incluso cuando la obra no es un espejo fiel de la sociedad, esta puede ser la fuente inspiradora del narrador. *“A arte é a estilização de uma paisagem interior em que a observação e a experiência do artista deformam e empequenecem o universo para que ele lhe caiba no espírito”* (Figueiredo, 2002, p. 23). Así es como si el escritor dibujara acuarelas de palabras teniendo como inspiración el universo en que él está insertado. De esta manera, Tzvetan Todorov (2009, p. 24) presenta una interesante definición de literatura:

*Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada a pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.*

Algunas veces, esa literatura refracta la realidad, reproduciendo en sus páginas los problemas sociales de un contexto histórico, las molestias, dificultades, pobreza, injusticias. Otras veces, la literatura solamente procura mostrar el ser humano en su más sincera desesperanza, el ser humano por él mismo, con sus angustias, sus miedos, pesimismo, melancolías, o sea, una caricatura del hombre dibujada por el escritor.

En una visión diacrónica, se podría afirmar que la calidad de una obra era medida por su relación con la realidad. Caminando un poco más por las teorías literarias, se afirmaba que la calidad de una obra era mensurada por su estructura y sus operaciones formales. Pero Candido (2011) propone una visión que une las dos visiones bajo apenas una óptica, en la cual reúne aspectos externos e internos a la obra literaria, el macrocosmo del universo es metamorfoseado al cosmos literario. Él explica que la obra literaria debe ser estudiada como objeto estético no como documento o reflejo de la realidad, pero no se deben ignorar las conexiones entre la literatura y lo real.

*Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteadado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto interno (Candido, 2011, p. 13-14).*

A través de ese capítulo, los vínculos entre el universo literario y la sociedad serán utilizados para analizar el cuento “Presencia”, publicado por Onetti en 1978 en España, y como el texto refleja el momento vivido por el escritor cuando se autoexilió en Madrid en 1975. En el capítulo, también

serán presentados una breve bibliografía del autor y el contexto histórico de Uruguay desde su formación hasta el recorte temporal de la dictadura.

## 2 ONETTI Y EL DECADENTISMO EXISTENCIAL

Considerado uno de los representantes máximos de la literatura hispanoamericana contemporánea y uno de los principales escritores existencialistas de la literatura mundial, Onetti plasma en su narrativa los aspectos internos y externos a que se refiere Candido (2011). Con 47 cuentos y 12 novelas publicadas, la producción literaria del escritor, desde su primera obra, “El Pozo” (1939), es marcada por un característico tono narrativo, en el cual los personajes viven bajo el signo de la desesperanza y en un eterno conflicto existencial. Una gran parte de estos conflictos se pasan en una ciudad mítica, inventada, pero al mismo tiempo verosímil – Santa María –, sino que podría mucho bien ser bautizada como Buenos Aires o como Montevideo, dos ciudades donde Onetti ha vivido durante lo que se puede considerar su fase latinoamericana como escritor. Ana Carolina Teixeira Pinto (2007, p. 12) apunta que:

*O desgosto, o fracasso e a melancolia são uma constante no conjunto de sua narrativa, fazendo com que o próprio Onetti seja considerado um escritor pessimista e cético. O fato é que realmente sua literatura pode ser considerada uma literatura de perdedores.*

Varios personajes pueden ser utilizados como ejemplos para ilustrar lo que escribe Pinto (2007). Pero el clima instaurado en la ciudad de Montevideo en mediados del siglo XX puede también ser considerado su principal inspiración para el dibujo de los personajes que pueblan su conturbado universo narrativo. Sus cuentos y novelas se pasan en escenarios urbanos, en los cuales las personas se plasman a la calle, se misturan con los coches y observan el movimiento del mundo exterior con su mirada esencialmente pesimista, desde su existencia melancólica.



La ciudad de Santa María puede ser considerada el resultado de la junción de las dos ciudades platenses en las cuales Onetti vivió, Montevideo y Buenos Aires, una simbiosis entre las dos metrópolis de las orillas del Plata, un sitio en el cual Onetti arquitecta los espacios (el periódico, el astillero, las calles, plazas, prostíbulos, la casa en la arena) y los pone ahí a todos sus personajes, como si Santa María fuera un universo paralelo sometido a sus propias leyes y códigos de ética, una alegoría montevideana/ bonaerense en el sentido de la melancolía de las personas. Por eso, los tipos perdedores, pesimistas y melancólicos son los que más existen en el universo literario creado por Onetti, tanto los que viven en Santa María como los que viven exiliados de esta.

En “Esbjerg en la Costa”, el personaje Montes se utiliza de subterfugios ilegales para realizar el sueño de su mujer, la dinamarquesa Kirsten, que es volver a la ciudad donde nació, Esbjerg. Sin embargo, el desenlace es típicamente onettiano, o sea, infeliz. Montes se denuncia a su jefe; él estaba apostando la plata del jefe en las carreras hípicas y, para pagarlo, tuvo que trabajar sin recibir nada. Kirsten, además de estar extremadamente nostálgica de los tiempos en que vivía en Esbjerg, también tiene que trabajar. En las tardes, la pareja camina por el puerto de la ciudad y contempla el buque que navegará por el océano hasta que llegue a la ciudad dinamarquesa. Así el buque se convierte en algo que trasciende a lo físico y se transforma en algo esencialmente transcendental, como si fuera el portal para la tierra soñada, al mismo tiempo cercana y lejana.

Por lo demás, otro personaje que puede servir de ejemplo para esta contextualización del universo narrativo onettiano es Baldi, del cuento “El Posible Baldi”. Conturbado por su existencia mezquina como abogado respetable de una gran ciudad, se ocupaba de contar historias sobre sí mismo a las mujeres que encuentra en la Plaza Congreso. Como no hace nada de interesante, crea su propio universo en lo cual es un sádico cazador de negros en Sudáfrica o un traficante de piedras preciosas, todo para encantar a la mujer que encuentra en la calle. En algunos momentos, Baldi

cree en su propia mentira y huye a su propio universo mágico, en lo cual es el señor supremo e inventa la broma que se desarrolla en su mente, pero en otros momentos percibe que él no tiene nada de peligroso tampoco de aventurero, que tiene una vida vacía y burocrática.

Sin embargo, es en la fantasmagórica ciudad de Santa María donde se pasa una gran parte del *corpus* narrativo del escritor uruguayo. La ciudad mítica es el espacio en el cual los personajes *onettianos* sobreviven de una manera conformista y desolada. Esta característica pesimista fue reconocida por Onetti en algunas oportunidades. En una de ellas, dijo lo siguiente:

A veces me pongo a escribir del tema más bonito, más simpático [...] y siempre, sin poder evitarlo, me sale una veta de pesimismo; como si desmintiera a mí mismo, como si me dijera: que no, que la vida no es así. Es como si tuviera otro tipo dentro que no fuera yo mismo (Dominguez, 1993, p. 150-151).

De esta manera, la estilística de Onetti se acerca a una visión bakhtiana de autor y personaje. Para Mikhail Bakhtin (2011), el autor no encuentra de inmediato para el personaje una visión no aleatoria, su contestación no se convierte inmediatamente productiva y de principio, y del tratamiento axiológico único desarrollase el todo del personaje. “*Esta [el personaje] exhibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor*” (Bakhtin, 2011, p. 04).

En Santa María, uno de estos personajes que puede ilustrar la típica decadencia onettiana es Medina, el narrador de la primera parte de *Dejemos Hablar al Viento* (1979). Viviendo bajo los cuidados de la prostituta Frieda, Medina también puede representar el prototipo de los personajes onettianos: pintor mediocre, comisario de policía resignado y un médico que se acerca al chiste.

La novela *Dejemos Hablar al Viento* puede ser considerada la pieza principal del gran rompecabezas que es la narrativa del escritor. Una prueba de eso es que la construcción de Santa María supuestamente ya es dibujada en el cuento “La Casa en la Arena”, cuento publicado en 1949 en *La Nación*. La Santa María fragmentada de “La Casa en la Arena” es la gran aldea que se incendia en *DHV*, lo que muestra lo cuan la obra de Onetti dialoga con ella misma. Se soma a eso el hecho de que el personaje Jorge Malabia, de “Presencia”, vive exiliado en España, pero a todo momento alude, recuerda a la ciudad y sus habitantes. Malabia evoca a una Santa María posterior al incendio, renacida de las cenizas.

## 2.1 URUGUAY EN EL SIGLO XX HASTA LA DICTADURA

Hecha esta contextualización de la obra de Onetti, ahora veamos un resumen de la historia de Uruguay hasta el recorte histórico en que pretendemos emprender con más atención, que es el de la dictadura de las décadas de 1970 y 1980. Antes, sin embargo, se hace necesaria una inmersión más profundizada a la raíz de la formación uruguaya.

Para eso, remontaremos al siglo XVI, cuando los españoles llegaron al actual territorio uruguayo, en 1516 precisamente. Carlos Real Azúa (1987) relata que, nueve años después de la llegada de los españoles al territorio uruguayo, la Monarquía Española ordenó que fuera construido un campamento fortificado en la costa oriental del Río de la Plata, en las cercanías de la confluencia con el Río Paraná. Este primer campamento fue llamado San Lázaro. Y, a pesar del fuerte combate de los indígenas contra esta población, se hizo allí un fuerte territorio para la creación de ganadería. El fortalecimiento de este nicho económico, conjuntamente con el incremento de la colonización, fue intensificado en consecuencia de los portugueses, que por aquel entonces también estaban en un proceso de colonización de Brasil y en 1680 también avanzaron por la región del Río de la Plata.

Azúa (1987) explica que Montevideo surgió a partir de la necesidad de contener el avance lusitano por el territorio uruguayo. “No admitía, en verdad, demora en la réplica de esta expansión, marcada ya ostensiblemente desde 1680 con la fundación de la Colonia del Sacramento y, sobre todo, desde 1723, con la ocupación lusitana de la bahía de Montevideo” (Azúa, 1987, p. 09). Con el desarrollo de Montevideo, la ciudad se convirtió en una ciudad-fortaleza, principal fuerza contra los portugueses que ya habían avanzado por los límites del Tratado de Tordesillas y soñaban con una ocupación de la región de Río de la Plata. Así, a los 24 días del mes de diciembre de 1726, Montevideo fue fundada oficialmente por el capitán español Bruno Mauricio de Zabala. La independencia uruguaya se remonta a 1830. Menos de 20 años después de la independencia del país, la capital, Montevideo, ya era considerada moderna en algunos aspectos, incluso, más que su vecina del otro lado del río, Buenos Aires, según relato de Azúa (1987, p. 37):

La vitalidad urbana, basada esencialmente en el rotundo adoquín que duraría muchas décadas comenzó a cimentarse hacia 1855; entre 1860 y 1870 quedó empedrada la “ciudad Nueva” (grifos del autor) y en 1867 lo fueron los caminos a la Unión, al Paso del Molino y a la Figurita. En 1852 se descartó por gas el mefítico velón a grasa y desde un tercio de siglo más tarde (1866-1887) Montevideo comenzó a iluminarse por medios eléctricos. Veinte años antes que Buenos Aires, que recién los poseyó en 1875 la ciudad procedió a reemplazar su sistema de cloacas por el de “caños maestros” (grifos del autor): uno de los grandes agentes transmisores de pes-tes quedó suprimido y la capital más libre que su vecina del Plata del espectro de las epidemias.

Además del fortalecimiento político, económico y cultural con la independencia, Edmundo Narancio (1992) apunta otras consecuencias positivas para la independencia uruguaya, como por ejemplo el establecimiento de una Constitución, nuevos derechos y libertades para la pobla-

ción, prohibición del tráfico negrero con otros países, entre otras. También, a pesar de la independencia, Uruguay continuó siendo un país con stirpe esencialmente española, lo que sólo sostiene el sensu de “individualidad nacional” (Azúa, 1987, p. 15).

A finales del siglo XIX, el país ya gozaba de un bienestar social comparable al de los europeos, lo que le tocó el apodo de “la Suiza de las Américas”, en parte por su extensión territorial y también por la buena calidad de vida. En el gobierno de Claudio Williman (1907-1911), el país continuó experimentando un expresivo desarrollo, prueba de eso fue la inauguración del puerto de Montevideo en 1905, lo que permitió a la ciudad concurrir con Buenos Aires en el transporte ultramarino.

En la política, el país encontró un bloqueo durante la primera dictadura por la cual pasó. En 1931, el presidente Gabriel Terra (1931-1938) disolvió el Parlamento e implantó la censura contra la prensa. En el periodo conocido como Dictadura de Terra, Uruguay pasó por un gobierno esencialmente conservador, autoritario, antiliberal, simpatizante al gobierno de Francisco Franco, en España, y contrario a los países de gobierno con filosofía comunista, caso de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Durante su mandato, se desarrolló una política industrializadora de sustitución de importaciones y se realizaron obras públicas de importancia.

En la década de 1950, el país experimentó el inverso de lo que había registrado en los primeros años del siglo. Si, en el principio del siglo, Uruguay era conocido como la Suiza de las Américas, a partir de los años 50, pasó a enfrentar exactamente los mismos problemas del restante de los países de Latinoamérica: problemas sociales y económicos en demasía. En la década de 1960, los problemas se intensificaron de tal manera que hubo problemas de conflictos en la busca de alternativas para salvar el país del deterioro económico. Grupos de la extrema izquierda y otros de la extrema derecha empezaron una guerrilla urbana. La respuesta a esta crisis instaurada fue el Golpe de Estado Cívico Militar, protagonizado por

el presidente Juan María Bordaberry, con el apoyo de los militares y del gobierno de los Estados Unidos de América, a partir de febrero de 1973.

La oposición firme de grupos ligados a la izquierda no intimidó a los militares. En el mismo año, en el mes de julio, ellos tomaron el poder, cerraron las cámaras legislativas y asumieron el poder bajo la cobertura de Bordaberry. Fueron 12 años de dictadura, período en el cual las decisiones estaban centralizadas solamente en los militares, representados por un presidente civil. Personas de ideología contraria al gobierno eran encarceladas, asesinadas o vivían exiliadas. Uno de esos millares de latinoamericanos que vivieron bajo la represión dictatorial y sintió en la piel los efectos de un gobierno intransigente y absolutista fue el escritor Juan Carlos Onetti.

## **2.2 "PRESENCIA", EL TESTIMONIO DE LOS HECHOS HISTÓRICOS EN URUGUAY**

Después de esta breve síntesis a respecto de la formación política e histórica uruguaya, entremos en el tema principal de este artículo: analizar el cuento "Presencia" y compararlo al contexto histórico del Uruguay de los años 1970.

Elegimos este tema por varios motivos. Uno de ellos es que, cuando tratamos de una dictadura militar, específicamente sudamericanas de la segunda mitad del siglo XX, surge la imagen de una de las varias formas de violencias cometidas por el estado contra civiles: el exilio. Miles de personas fueron exiliadas (de manera forzada o por su propia voluntad) de su tierra natal.

Este es el caso del propio Onetti, que, después de haber participado como jurado de un concurso literario promovido por el semanario Marcha, en 1974, fue perseguido por el régimen, encarcelado y después tuvo que cambiarse de país, momento en el cual eligió vivir en España, de donde nunca más salió.

El problema no era en verdad el hecho de haber participado del cuerpo de jurados, sino el cuento ganador. De este concurso, el victorioso fue “El Guardaespaldas”, de autoría de Nelson Marra. La dictadura militar uruguaya interpretó en el cuento asociaciones a ideas subversivas. Tras ser encarcelado en un hospital para enfermos mentales durante algunos meses, volvió a España, país que había visitado algunos meses antes y que le había secretado a Danúbio Torres Fierro que pretendía volver ya que su país estaba comenzando a atravesar por un periodo político complicado.

Fue por cuenta de este episodio histórico que, a partir de 1975 hasta 1994, Onetti vivió, escribió y publicó en España. En el caso del cuento “Presencia”, de 1978, el primer que publicó en el Viejo Continente, con el escenario de fondo siendo calles, ciudades y personas españolas, Santa María se plasma en la historia y aparece en los sentimientos del periodista Jorge Malabia. El personaje, propietario del periódico *El Liberal*, también se vio obligado a vivir lejos de Santa María después que el General Cott, personaje mencionado en *Para Esta Noche*, tomó de manera despótica el poder en la ciudad. A pesar de no pasar en Santa María, la narrativa retoma la ciudad mítica, la imagina un sitio de localización físico, una vez que, en el planisferio de Malabia, Santa María y Madrid están separadas por solamente veinte centímetros.

El texto se inscribe en la Saga de Santa María de acuerdo con las características que son propias de este entramado; es decir, por procedimientos de autorreferencia y recursividad. El relato retoma algunos de los hilos abiertos en narraciones anteriores, aparecen indicios que remiten a la red textual, con variantes significativas y cierto grado de autonomía (Ferro, 2012b, p. 26-27).

El periodista utiliza la plata obtenida con la venta del periódico *El Liberal* al gobierno *sanmariano* para contratar un detective con el objetivo de que este encuentre su amada María José, supuestamente encarcelada por el régimen de Santa María. La existencia de este personaje puede ser

puesta en duda por el lector, puesto que Malabia describe de manera poco detallada al detective.

Agregué mi dirección, mi teléfono; inventé una casa para María José: Sancho Dávila, 37. -¿Qué pide? -Todo. Quiero que la sigan, que me digan qué hace, con quién anda. También trabaja. En una biblioteca pública. En Fernández de Oviedo. No recuerdo el número. Pero es la única que hay en esa calle. En la guía debe figurar. -Si puede describirla. Y una foto. Le entregué la fotografía sin tristeza, con un sentimiento absurdo y parcial de liberación. -Tiene la altura de mi boca y me puse de pie. No es totalmente rubia, ponga pelo castaño. Los ojos, no sé; tal vez sean verdes. Pero no siempre. Cuando tenga algo 11á- meme por teléfono. Me fui y los billetes seguían sobre la mesa. Yo le había dicho: María José Lemos, y el nombre seguía pareciendo tan justo, tan ella, como una parte de su cuerpo, como su piel. El nombre la envolvía y la delataba. El hombre que se hacía llamar Tubor, detective privado, bajó a la tasca de la esquina y pidió una botella de vino Rioja. El de atrás del mostrador no lo miró ni pareció verlo: Tubor vaciló y luego puso mil pesetas en la humedad sucia que los separaba (Onetti, 2012, p. 136).

Con una descripción poco precisa, el detective luego supone que la mujer puede existir solamente en los meandros mentales de Malabia. Y así, con el adelantado por el trabajo, compra un vino La Rioja en la bodega y una máquina de escribir para que pueda redactar al cliente las evoluciones de su trabajo. Por supuesto que los relatos son basados puramente en la imaginación de Tubor, que lanza mano mucho más de sus calidades como narrador que de detective particular. A Malabia, le cabe agarrarse a los relatos de Tubor como si fueran vehementemente basados en la realidad, o sea, María José vive muy bien con otro hombre y ya no lo ama: una manera que encuentra para que logre éxito en el difícil momento del exilio. Liliana Reales (1994, p. 140) afirma que:

*Tanto Malabia quanto o detetive, fazem parte da farsa, mas por diferentes motivações. Para o segundo, é uma forma fácil*



*de ganhar dinheiro sujo, pois sabe que Maria José não será encontrada. Para o primeiro, é a forma que se inventa de passar o tempo do silêncio, do exílio. É uma forma duvidosa de alívio, de fugaz liberação: a invenção da ficção dentro de uma realidade sufocante e perversa. E, por fim, a forma de gastar o dinheiro “sujo”, como ele mesmo o qualifica, da venda do jornal.*

Creer que María José no existe y que es solamente un subterfugio desarrollado por Malabia para soportar la crisis de vivir lejos de Santa María es una posible deducción a que el lector puede llegar después de leído todo lo que pasa desde la descripción de la mujer hasta las ficcionales investigaciones del detective. Pero está en el final, el momento catártico de la narrativa. “Presencia” no fue un nombre elegido por acaso para bautizar al cuento, pues este es el nombre de un suplemento recibido esporádicamente por Malabia en lo cual él se entera de la situación de los demás *sanmarianos*. Es en el periódico impreso de manera amadora, en una multicopista por ciudadanos de Santa María exiliados en diferentes partes de Europa, que él sabe quién ha muerto, quién ha sido encarcelado o quién ha logrado huir del régimen dictatorial y se queda en seguridad en el exterior. En una de esas publicaciones, Malabia se entera que, en verdad, María José fue encarcelada, puesta en libertad y después fue considerada “desaparecida”.

Destacamos entre comillas porque este fue un método bastante empleado por el régimen dictatorial de Uruguay mientras el país estuvo en una dictadura cívico militar. El presidente era un civil, Juan María Bordaberry, pero él se sometía a un consejo formado básicamente por la alta cúpula del ejército. Y la técnica de desaparecimiento forzado fue empleada de manera contumaz por los ejércitos latinoamericanos a partir de la década de 1960, incluso en Uruguay entre los años de 1973 y 1985, periodo en el cual perduró la dictadura en el país sudamericano.

Theissen (1998, p. 65) afirma que,

Desde el primer momento, las desapariciones forzadas mostraron los signos de lo que a través de los años llegó a cons-

tituir el método principal de control político y social en ese país: impunidad y absoluta transgresión de las leyes más elementales de convivencia humana. A lo largo de dos décadas, el método se extendió a El Salvador, Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia, Perú, Honduras, Bolivia, Haití y México. Amnistía Internacional, Fedefam y otros organismos de derechos humanos sostienen que, en poco más de veinte años (1966-1986), noventa mil personas fueron víctimas de esta aberrante práctica en diferentes países de América Latina.

El cuento ilustra de manera vehemente el cotidiano de alguien que de un momento al otro se vio exiliado, lejos de su tierra y con una inmensa carga negativa delante de la existencia. A Malabia, Santa María y María José le parecen dos personajes idealizados. En la narrativa, la ciudad y la mujer solo logran aparecer en la mente conturbada del personaje; al final, cabe al lector interpretar si María José existió de hecho o es una construcción mental del personaje.

### 3 CONSIDERACIONES FINALES

Lo que se puede afirmar es que el cuento puede hacer una relación muy fuerte entre dos mundos: el ficcional, que solo existe en el universo literario, y el real, representado por la historia de Uruguay durante la dictadura de los años 1970 y 1980. Así se puede afirmar que, a pesar de haber vivido muchos años lejos de Uruguay principalmente por cuenta de la dictadura, Onetti no dejó pasar en blanco en su narrativa este período de la historia sudamericana. Según Eduardo Becerra (2010, p. 146), es en el cuento “Presencia” que Onetti mezcla realidad y ficción por medio de nuevos juegos narrativos: “Presencia narra la historia de alguien soñado, nada más, ese es el territorio y el acontecimiento únicos del relato y [...] parece remitirnos también ahora a cierta insuficiencia de la ficción”.

El exilio en la ciudad de Madrid empezó en 1975 y, en una entrevista concedida al periódico uruguayo *El País* cuando de la publicación de su novela *Dejemos Hablar al Viento*, Onetti (Cruz, 1979) confesó lo siguiente:

La pérdida de la ciudad, los amigos, los amores, mi niñez. Todo se perdió. Pero no iba a escribir de la infancia. A mí no me convencen estos libros de memorias que empiezan con la infancia. La infancia es un don que ya se perdió. La inocencia está muerta. Cuando se hace hablar al niño, el que está hablando no es el niño. “Al final se queda en el aire de la casa de Juan Carlos Onetti el recuerdo de una frase de Anatole France que él jamás olvida, y que de cierta manera signa su obra: ‘Cuanto más pienso en el destino de los hombres, más creo que hay que tomar como dioses la piedad y la ironía. Todo se va a acabar, por eso la piedad’, dice Onetti, “y la ironía aparecen cuando ves las pequeñas vanidades humanas”.

De esta manera, la ciudad de Montevideo y la ciudad de Buenos Aires que habían sido escenario de la vida y de la obra de Onetti los más de 60 años antes habían quedado en otro universo; “ahora”, él tiene otra vida, otra rutina. El pesimismo tan característico de su estilo narrativo fue intensificado en sus primeros años de exilio. En una entrevista al periódico *La Vanguardia* en 1980, él admite que estuvo como que dos años sin poder escribir. Por eso, la galardonada novela *Dejemos Hablar al Viento*, cuya escritura empezó en Uruguay y que él pensó que lograría terminarla en sus primeros días de Madrid, fue aplazada por un tiempo:

Cuando llegué – cuenta Onetti – tenía la novela comenzada y creí que podría terminarla en Madrid, pero durante dos años no pude escribir. Ni siquiera una línea. No sé lo que me pasaba. El desarraigo quizá, los amigos, Montevideo, el café... hasta que un día, en marzo de este año (1979) a raíz de un encuentro con una persona puede recomenzar.

Esta entrevista al periódico madrileño fue concedida cuando de ocasión del premio Miguel de Cervantes, concedido al escritor en 1980. En

aquel período, Onetti ya estaba ambientado con su nuevo hogar e, incluso, luego después ya publicaría diversos otros cuentos: “Los Amigos”, “El Gato” y “La Luna Llena” – cuentos que continúan denotando su característico tono narrativo pero que ya huyen de la temática del exilio. Sin embargo, en “Presencia”, Onetti presenta literariamente un hecho real. “[...] Onetti puebla su obra literaria con un arquetipo humano, fruto de la urbe de sus urgencias, contradicciones y angustias” (Gadea; Petit, 2009, p. 32).

Es exactamente lo que pasa en el cuento objeto de este artículo. Los rasgos realísticos de “Presencia” son sostenidos por Nogueroles (2010, p. 60):

En cuanto a sus orígenes, Dolly Onetti señala que procede de una historia real (Onetti, 2005, p. 22), hecho recalcado por Hortensia Campanella en su introducción al primero volumen de Obras Completas: “Con un anuncio de periódico sobre un detective privado y la historia cierta de un preso de la dictadura uruguaya, Onetti escribió un cuento de apenas seis folios con el telón de fondo del exilio y Santa María bajo una dictadura militar. ‘Es una denuncia bien visible’, admitió” (Onetti, 2005, p. LXI)”.

Llevando en consideración lo expuesto, es posible afirmar que el escritor denuncia lo que ocurre principalmente en Uruguay. Pero, como él mismo se encuentra exiliado, elige al periodista Malabia, que también está impedido de permanecer en su ciudad, para apuntar la violencia de la dictadura. O sea, en una comparación, Onetti vive exiliado de su Montevideo en Madrid, de la misma manera que Malabia vive exiliado de Santa María en la misma ciudad española. A partir de su mirada “extranjera”, trata sobre un tema por medio de un personaje que también está impedido de volver a su casa.

## REFERENCIAS

AZÚA, C. R. **Montevideo, el peso de un destino**. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BECERRA, E. La imaginación siempre exiliada. *In*: REALES, L.; FERRO, R. (org.). **Os Anos de Onetti na Espanha**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010. p. 139-166.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CRUZ, J. “Dejemos Hablar al Viento”, nueva novela de Juan Carlos Onetti. **El País**, Uruguay, 20 oct. 1979. Sección de Cultura. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1979/10/20/cultura/309222006\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1979/10/20/cultura/309222006_850215.html) Acceso en: 1 dic. 2013.

DOMINGUEZ, C. M. **Construcción de la Noche: la vida de Onetti**. Buenos Aires: Planeta, 1993.

FIERRO, D. T. **Profeta contra a vontade**. Tradução de Celso Paciornik. Disponible en: <http://www.estadao.com.br/noticias/arteeazer,profeta-contra-a-vontade,986070,0.htm> Acceso en: 14 enero 2014.

FIGUEIREDO, F. Arte e Realidade. *In*: TAVARES, H. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. p. 23.

GADEA, O. P.; PETIT, M. A. **Onetti: La novela total – Opera Prima/ Opera Omnia**. Montevideo: Planeta, 2009.

NARANCIO, E. **La independencia de Uruguay**. Madrid: Mapfre, 1992.

NOGUEROL, F. La Mano de Onetti. *In*: REALES, L.; FERRO, R. (org.). **Os Anos de Onetti na Espanha**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010. p. 59-74.

ONETTI, J. C. El Posible Baldi. *In*: ONETTI, J. C. *In*: **Cuentos Completos**. Buenos Aires: Alfaguara, 2012. p. 47-55.

ONETTI, J. C. Esbjerg, en la costa. *In*: ONETTI, J. C. *In*: **Cuentos Selectos**. Buenos Aires: Corregidor, 2012. p. 127-135.

ONETTI, J. C. Presencia. In: ONETTI, J. **Cuentos Completos**. Buenos Aires: Alfaguara, 2012. p. 413-421.

PINTO, A. C. T. **Autocitação em Juan Carlos Onetti**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PREMIO MIGUEL DE CERVANTES. La Vanguardia Española. Madrid: **Cultura**, p. 23, 17 dic. 1980. Disponible en: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1980/12/17/pagina-23/32916619/pdf.html?search=Juan%20Carlos%20Onetti> Acceso en: 19 mayo 2014.

REALES, L. Presencia: a infiltração da realidade imediata. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 139-145, 1994. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5360> Acceso en: 13 dic. 2013.

THEISSEN, A. L. M. **La desaparición Forzada de Personas en America Latina**. In: KO'AGA ROÑE'ETA. Se. VII (1998). Disponible en: <http://www.derechos.org/koaga/vii/molina.html> Acceso en: 14 enero 2014.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

**A LÍNGUA  
ESPAÑHOLA NO  
*CAMPUS* REALEZA:  
REFLEXÕES DE  
EGRESSOS**

# LA TRADUCCIÓN NO ES LA ENEMIGA: APORTACIONES TEÓRICAS PARA LA ENSEÑANZA DE TRADUCCIÓN EN LA CARRERA DE LETRAS DE LA UFFS-REALEZA

*Willian Henrique Cândido Moura*

*Ser «la lengua» era una enorme responsabilidad. No quería errar, no quería equivocarse y no veía cómo no hacerlo, pues era muy difícil traducir de una lengua a otra conceptos complicados. Ella sentía que cada vez que pronunciaba una palabra uno viajaba en la memoria cientos de generaciones atrás (Esquivel, 2005).*

## 1 INTRODUCCIÓN

He empezado a traducir efectivamente y con confianza cuando ingresé al máster<sup>1</sup> en el Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução<sup>2</sup>, en 2018, en la Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET-UFSC). Mientras estudiaba mi formación inicial en la carrera de *Letras Português e Espanhol – Licenciatura* en la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza, hacía algunas traducciones, sobre todo de resúmenes para artículos de colegas de otras carreras que necesitaban para sus trabajos

- 
- 1 Hay al menos dos términos específicos para referirse a *mestrado* en los países hispanohablantes. En este trabajo, utilizo *máster*, aunque entiendo que también puede denominarse *maestría*.
  - 2 Opté por no traducir los nombres de las instituciones.



de fin de grado o para enviar artículos a revistas científicas, pero no me sentía cómodo al asumir la labor de traductor.

En las dos primeras asignaturas que tuve en el máster, es decir, Taller de Traducción y Teorías de Traducción, fue cuando realmente empecé a reflexionar sobre la traducción como proceso, no solamente como producto. De esta manera, adquirí la confianza necesaria para considerarme traductor, así como para comprender la práctica de la traducción, pudiendo justificar mis elecciones de manera coherente y con fundamento teórico, si me lo cuestiona un cliente o una revista, como en los casos de traducciones de textos académicos que suelo hacer como traductor-estudiante-investigador de posgrado.

Desde mi punto de vista<sup>3</sup>, en la carrera de *Letras Português e Espanhol – Licenciatura* de la UFFS Realeza, no tengo recuerdos de clases sobre teorías de traducción, tampoco sobre aplicaciones prácticas de la traducción en la clase de español como lengua extranjera. Los pocos momentos que se repiten en mi mente se relacionan con la (no) utilización del método de enseñanza gramática-traducción y cómo este método es desactualizado para un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Considerando estas inquietudes que he vivido en mi formación inicial en el *Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura*, tengo la intención de hacer un recorrido general, no exhaustivo, de algunas definiciones y teorías de traducción. Mi objetivo con este trabajo es exponer algunos conceptos teóricos básicos que he estudiado en el máster y en el doctorado en Traductología y que pueden servir para aplicaciones prácticas de formación en dicha carrera. Quizá se pueda utilizar este capítulo como texto de introducción para la asignatura de Español Avanzado: Traducción (y enseñanza) o, aún, para la propia enseñanza de español como lengua

---

3 Destaco que esta es **mi percepción** basada en mis experiencias durante mi formación inicial en Letras (2013-2017) en contraste con mi formación de posgrado, específicamente en Traductología. Mis colegas de clase, así como otras y otros estudiantes de generaciones anteriores o posteriores, pueden haber recibido otra formación o tener diferentes percepciones sobre el tema que abordo en este capítulo.

extranjera. De igual manera, intento deconstruir a otras y otros estudiantes la imagen negativa que he tenido a lo largo de mi formación inicial sobre la no utilización de la traducción en las clases de lenguas extranjeras, y demostrar que la traducción no es la enemiga del aprendizaje de lenguas.

A continuación, presento los conceptos de traducción<sup>4</sup> y de Estudios de Traducción, o Traductología, como suelen denominar en el mundo hispano. Ofrezco breves consideraciones sobre la utilidad del conocimiento teórico de la traducción para quienes ejercen esta actividad, y así les presento ejemplos de teorías contemporáneas de traducción. He seleccionado los trabajos de Holmes (2004), Jakobson (2004), Nord (2004, 2016), Schleiermacher (2010), Toury (2012), Venuti (1995) y Vinay y Darbelnet (2004), que pueden aplicarse a distintas modalidades de traducción —literaria, técnica, audiovisual, etc.—. Espero que estos textos teóricos sean útiles para aplicaciones en clases de español como lengua extranjera, en investigaciones futuras o en la labor del traductor.

## 2 ¿QUÉ ES TRADUCCIÓN? ¿QUÉ SIGNIFICA TRADUCIR?

Antes de ingresar al máster, mis respuestas a estas preguntas se basaban en el sentido común y en el concepto de fidelidad al texto origen, con la idea de que una traducción no debía traicionar al autor y que existía una equivalencia total entre las palabras de una lengua y otra. En el ámbito académico, todas estas ideas están desactualizadas y deben ser deconstruidas mediante la enseñanza de traducción, ya que no son adecuadas en el contexto actual de la traducción. Para responder a estas preguntas ahora, comienzo con Jakobson (2004), quien es comúnmente citado como uno de los primeros académicos en discutir la traducción teóricamente.

---

4 Para optimizar el espacio en este capítulo, me centraré únicamente en los aspectos de la traducción escrita y no en los de la traducción oral, esta última más conocida como interpretación en el ámbito académico.

### 3 LOS TIPOS DE TRADUCCIÓN PARA JAKOBSON

En su famosa definición, publicada inicialmente en 1959, Jakobson presenta tres tipos de traducción:

1. Traducción intralingüística o reformulación es una interpretación de signos verbales mediante otros signos de la misma lengua.
2. Traducción interlingüística o traducción propiamente dicha es una interpretación de signos verbales mediante signos de otra lengua.
3. Traducción intersemiótica o transmutación es una interpretación de signos verbales mediante sistemas de signos no verbales (Jakobson, 2004, p. 114, mi traducción<sup>5</sup>).

La traducción intralingüística ocurre cuando hacemos una paráfrasis de una expresión o una síntesis de algún texto en una misma lengua. A su vez, la traducción interlingüística se da cuando transponemos un texto o mensaje de una lengua a otra distinta. La traducción intersemiótica implica la transformación de los signos escritos de una novela, por ejemplo, en una película o en una pintura.

Sin embargo, la traducción no era un campo independiente de estudios cuando Jakobson empezó a discutirla en la academia. La práctica de la traducción, como señalan Munday (2008) y Sabio Pinilla (2019), está desde hace mucho tiempo establecida, por ejemplo, existen registros de que, el siglo I a.C., Horacio y Cicerón, y el siglo IV, San Jerónimo<sup>6</sup> ya discutían la traducción. Aunque sea una práctica milenaria, la traducción solamente

---

5 En el texto origen: «1. *Intralingual translation or rewording is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language.* 2. *Interlingual translation or translation proper is an interpretation of verbal signs by means of some other language.* 3. *Intersemiotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs by means of signs of non-verbal sign systems*» (Jakobson, 2004, p. 114).

6 San Jerónimo es el santo patrono de los traductores y traductoras. Su traducción de la biblia, del griego al latín, afectaría a las traducciones posteriores de las escrituras y, hasta el día de hoy, sigue siendo objeto de estudios para los investigadores de la Traductología.

se ha establecido como un campo de estudios autónomo en la segunda mitad del siglo XX.

## 4 HOLMES Y LA CREACIÓN DE LA TRADUCTOLOGÍA

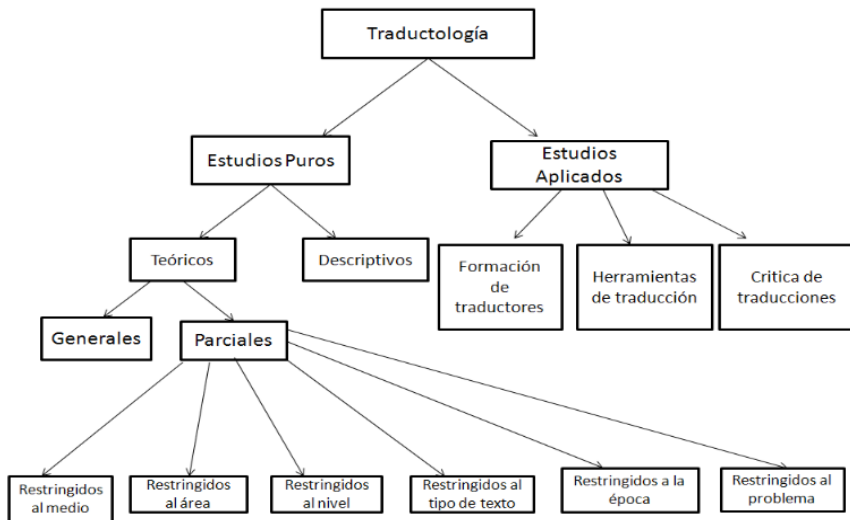
Holmes (2004) es considerado el precursor del campo de la Traductología<sup>7</sup> en la academia, nombrando dicha disciplina científica en una ponencia en 1972. En resumen, él ha sido el responsable de reflexionar sobre las limitaciones impuestas al estudiar la traducción —mientras proceso o producto<sup>8</sup>— dentro de otros campos de estudios consolidados, señalando posibles temas de investigaciones autónomas para la Traductología. Además de proponer y discutir el nombre, Holmes ha hecho una propuesta para delinear la Traductología como una disciplina colectiva e inclusiva, cuyos ejes principales son «estudios puros» y «estudios aplicados». La propuesta de Holmes fue diseñada por Toury (2012) y se quedó conocida como «el mapa de Holmes», una referencia indispensable para conocer más sobre Traductología.

---

7 Los hispanos suelen utilizar «Traductología», pero existen otras designaciones para este campo en español, como «Estudios de Traducción» y «Estudios sobre la Traducción». En portugués, dicha disciplina se llama «*Estudos da Tradução*» y, en inglés, «*Translation Studies*».

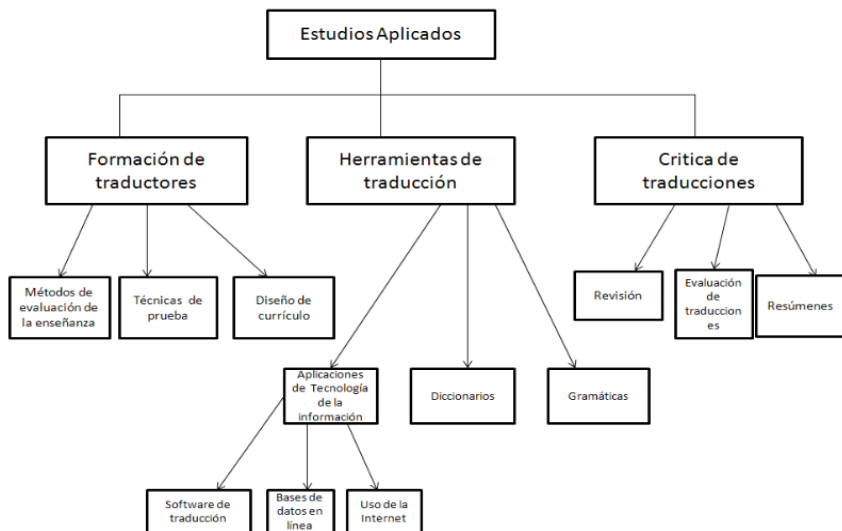
8 El sustantivo «traducción» puede comprenderse básicamente de dos maneras distintas: 1. como «proceso», es decir, el acto de traducir, la práctica traductora; y 2. como «producto», es decir, el resultado de la traducción, la traducción como objeto. Un libro traducido, por ejemplo, puede considerarse una traducción (producto), mientras que el momento en que una persona está traduciendo ese libro también se conoce como traducción (proceso).

Figura 1 – El mapa de Holmes



Fuente: traducido y adaptado de Toury (2012).

Figura 2 – El mapa de Holmes – Estudios Aplicados



Fuente: traducido y adaptado de Toury (2012).

Desde el trabajo de Holmes, la Traductología comenzó a ser considerada una disciplina autónoma, y la traducción se comprendió como un proceso complejo que involucra tanto el contexto de origen cuanto el de destino, sus lenguas y culturas. Posteriormente, se agregaron a las discusiones sobre traducción los elementos sociohistóricos, políticos e ideológicos, los objetivos de la traducción y las cuestiones de calidad, recepción y mercado que dan forma a todas las traducciones, además de las tecnologías que se pueden utilizar en el proceso traductor. Sin embargo, tradicionalmente, según el sentido común, la traducción debe ser una «copia fiel» del texto origen, de ahí surgen conceptos como «fidelidad total» y «equivalencia total», los cuales ya están desactualizados para la Traductología.

## **5 VINAY Y DARBELNET Y LOS PROCEDIMIENTOS DE TRADUCCIÓN: UN INTENTO DE CATEGORIZAR LA TRADUCCIÓN**

Una serie de teóricos estructuralistas han propuesto estrategias, técnicas y procedimientos lingüísticos para intentar comprender cómo ocurre el proceso de traducción. Traigo a continuación la taxonomía de Vinay y Darbelnet (2004), publicada por primera vez en 1958, quizás la propuesta más famosa de procedimientos de traducción que ha generado muchas otras a lo largo de las décadas. Estos autores han realizado un análisis estilístico comparativo del francés y el inglés: al investigar textos traducidos en ambas lenguas, observaron las diferencias entre ellas e identificaron las distintas estrategias y procedimientos de traducción empleados. Vinay y Darbelnet (2004) identificaron siete procedimientos de traducción que se distribuyen en dos estrategias generales: traducción directa y traducción oblicua.

La traducción directa se utiliza cuando conceptos y estructuras lingüísticas del texto origen son directamente transferidos al texto de

destino. Los procedimientos de traducción directa son, para Vinay y Darbelnet (2004):

1. Préstamo: palabras que son tomadas directamente de la lengua origen, sin traducirlas y sin modificarlas lingüísticamente. Ejemplos: *lockdown, home office, funk*.
2. Calco: es un tipo especial de préstamo en que se toma prestado de la lengua extranjera el sintagma, pero se traducen literalmente los elementos que lo componen. Ejemplos: *coastguard* → *guardaespaldas*; *science-fiction* → *ciencia ficción*; *handball* → *balonmano*.
3. Traducción Literal: es la traducción palabra por palabra respetando las servidumbres lingüísticas de la lengua de llegada sin modificar ni la forma en la que está estructurada la oración, ni los significados que se encuentren en ella. Ejemplo: *Esta é minha vizinha* → *Esta es mi vecina*.

A veces, los textos no pueden ser totalmente traducidos utilizando procedimientos de traducción directa, pues existen cuestiones culturales y/o lingüísticas que hacen con que la traducción se aleje del traslado directo del texto origen. Cuando no es posible realizar la traducción mediante algún procedimiento directo, se emplea la traducción oblicua. Para Vinay y Darbelnet (2004), los procedimientos de traducción oblicua son los siguientes:

1. Transposición: una clase de palabra es reemplazada por otra sin cambiar el significado del mensaje. Ejemplo: *Depois do começo do jogo* → *Después de empezar el juego*. (Cambio del sustantivo *começo* [comienzo] por el verbo *empezar*).
2. Modulación: hay un cambio en el punto de vista del enfoque o la categoría de pensamiento en relación con la estructura formulada del texto origen. La modulación se usa principalmente cuando la traducción literal, o incluso la transposición, no es suficiente. Ejemplo: *Isto é fácil de compreender* → *Esto no es difícil de comprender*.

3. Equivalencia: cuando las dos lenguas y culturas involucradas en la traducción comparten la misma situación, pero, debido a la distinta realidad de cada lengua/cultura, la traducción utiliza diferentes re-expresiones lingüísticas, es decir, otras formaciones. Suele ser el caso de las onomatopeyas y los refranes en general. Ejemplo: *cocoricó* → *quiquiriquí*; *au-au* → *guau guau*; *It's raining cats and dogs* → *Llueve a cántaros* → *Está chovendo canivetes*.
4. Adaptación: se utiliza en situaciones en las que el texto es desconocido o no existe en la lengua y cultura de destino. Es muy común en la traducción de chistes y humor, así como en la traducción de nombres de películas, como, por ejemplo: *Entre Tinieblas* (ES) → *Maus Hábitos* (BR), *Negros Hábitos* (PT); *Mulholland Drive* (EE.UU.) → *El Camino de los Sueños* (AR), *Sueños, Misterios y Secretos* (MX).

## 6 EL FUNCIONALISMO: LA TRADUCCIÓN COMO COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La teoría de traducción funcionalista se relaciona con la lengua como un sistema de interacción y comunicación. Investigadores e investigadoras de la Traductología empiezan a ver la traducción no más como una búsqueda por equivalencia entre palabras, como hacían los estructuralistas, sino como una búsqueda de equivalencia entre funciones que influyen en la comunicación y la comprensión de los textos (Nord, 2016). Este enfoque tiene como objetivo que la audiencia receptora de la traducción logre alcanzar los mismos efectos de significación que ha alcanzado la audiencia del texto origen. Es decir, la traducción ideal es aquella en la que el propósito en el idioma de destino es equivalente al contenido conceptual, la forma lingüística y la función comunicativa del texto origen (Nord, 2004).

En suma, el contexto o la situación de comunicación en la que se encuentra la audiencia es lo que va a definir la función del texto origen y, por consecuencia, del texto traducido. De esta manera, la traducción es funcional, es decir, comunicativa, ya que hay un *skopos* (propósito) intercultural.



## 7 LOS ESTUDIOS DESCRIPTIVOS DE TRADUCCIÓN: CÓMO OCURRE LA TRADUCCIÓN, NO CÓMO DEBERÍA OCURRIR

A Toury (2012) se le atribuye haber sido pionero en el concepto de los Estudios Descriptivos de Traducción. Según el autor, ninguna ciencia empírica puede ser autónoma a menos que contenga una rama descriptiva válida. Las traducciones, según Toury (2012), son hechos de un solo sistema: el sistema de llegada. Como resultado, los Estudios Descriptivos de Traducción son, para él, un campo orientado al texto de llegada. Es decir, en lugar de prescribir únicamente cómo debería ser una buena traducción, los enfoques de esta teoría se ocupan del paradigma descriptivo. Se proponen describir qué y cómo son en realidad las traducciones, o cómo podrían ser. Las investigaciones descriptivistas pueden analizar como traductores y traductoras traducen, basándose en la toma de decisiones y en las técnicas y estrategias que emplean en la traducción.

## 8 LA INVISIBILIDAD DE QUIEN TRADUCE: DOMESTICACIÓN Y EXTRANJERIZACIÓN

Otros conceptos famosos y muy usados en la Traductología son los métodos de «domesticación» y «extranjización». Estos términos fueron propuestos por Venuti (1995) para discutir la invisibilidad del traductor y la traductora, remontando a la famosa noción de Schleiermacher (2010), quien, en 1813, presentó una ponencia sobre los diferentes métodos de traducir. Schleiermacher (2010) reflexionó sobre las maneras en que un discurso en una lengua puede ser traducido a otra, es decir, 1. el traductor puede llevar al autor hacia el lector o, 2. el traductor puede llevar al lector hacia el autor. Venuti (1995) nombra la primera noción de «domesticación», y la segunda de «extranjización».

La traducción domesticadora, es decir, el texto traducido mediante la domesticación, adopta un estilo fluido y transparente para minimizar la

extrañeza del texto extranjero para los lectores del idioma de destino. Por otro lado, la traducción extranjerizada, o sea, el texto traducido mediante la extranjerización, produce un texto traducido que rompe deliberadamente las convenciones del idioma de destino al retener algo de la extrañeza del original. En resumen, la extranjerización mantiene una relación más cercana con el texto origen, mientras que la domesticación busca alejarlo, haciéndolo ser leído como si se hubiera producido originalmente en el idioma de destino.

Aunque esta dicotomía parezca muy simple, posee cuestiones ideológicas ante sus elecciones<sup>9</sup>. Para Venuti (1995), el término domesticación tiene connotaciones negativas, ya que se identifica con una política común en las culturas dominantes que son «agresivamente monolingües, poco receptivas a lo extranjero» (Venuti, 1995, p. 15, mi traducción<sup>10</sup>). Sin embargo, el autor defiende la adopción de la extranjerización como método traductor, especialmente en culturas como la estadounidense, donde el enfoque estándar es la domesticación en la traducción. «Extranjerizar la traducción en inglés puede ser una forma de resistencia contra el etnocentrismo y el racismo, el narcisismo cultural y el imperialismo, en interés de las relaciones geopolíticas democráticas» (Venuti, 1995, p. 20, mi traducción<sup>11</sup>). Adoptar la extranjerización de esta manera representaría una intervención cultural, ya que desafiaría la mentalidad de la cultura dominante que busca suprimir la extrañeza de los textos traducidos.

---

9 Es importante explicar que Lawrence Venuti es estadounidense y que las discusiones sobre extranjerización y domesticación que siguen tienen como punto de partida el contexto de la traducción en los EE.UU. Quizás, la aplicación de estos métodos de traducción en el contexto brasileño, o latinoamericano en general, pueda adquirir otro significado, o invertir la connotación de esta teoría, especialmente si se tiene en cuenta que son países no hegemónicos.

10 En el texto origen: «*aggressively monolingual, unreceptive to the foreign*» (Venuti, 1995, p. 15).

11 En el texto origen: «*Foreignizing translation in English can be a form of resistance against ethnocentrism and racism, cultural narcissism and imperialism, in the interests of democratic geopolitical relations*» (Venuti, 1995, p. 20).

## 9 TRADUCIR CON GOOGLE TRADUCTOR: LOS AVANCES TECNOLÓGICOS A FAVOR DE LA TRADUCCIÓN, NO CONTRA ELLA

Vivimos en una época en la que la tecnología se ha convertido en parte inseparable de la vida diaria de los seres humanos, tanto en su ámbito personal como profesional. Según Samson (2013), aunque no constituyen un nuevo modelo teórico, la aparición y la proliferación de nuevas tecnologías han transformado la práctica de la traducción y han impulsado la teoría a revisar y adoptar nuevos conceptos para abarcar los cambios tecnológicos en los estudios de traducción.

Debido a este mundo globalizado, se ha observado el surgimiento y la propagación de diversas tecnologías de traducción en el ámbito digital, a menudo disponibles de forma gratuita, lo que permite a cualquier persona con acceso a internet y conocimientos básicos de informática obtener traducciones instantáneas. Un ejemplo notable de estas tecnologías es Google Traductor<sup>12</sup>, ampliamente utilizado en todo el mundo, incluso por estudiantes de la educación básica. Sin embargo, este uso indiscriminado ha llevado a muchos profesores y profesoras de idiomas a considerar a Google Traductor como un villano —un nuevo enemigo— en lugar de explorar formas de utilizar esta herramienta en beneficio de la enseñanza y los estudiantes en un mundo tecnológico.

Parto del supuesto de que «impedir» el uso de traductores automáticos va en contra de la realidad observable en la era digital, donde la tecnología y el proceso de traducción son inseparables. Además, muchas de estas herramientas están disponibles de manera gratuita en internet. Las personas que utilizan la red tienen acceso y usan estas herramientas de traducción automática independiente de la calidad y el resultado de esta

---

12 Google Traductor es el traductor automático más conocido, pero les presento otros traductores automáticos que pueden ser útiles para desarrollar actividades lingüístico-comparativas, semánticas y pragmáticas: DeepL, Microsoft, Reverso, Systran e Yandex.

traducción, e incluso de la opinión de profesoras y profesores al respecto. Desde mi perspectiva, el profesorado debe idear estrategias didácticas para que los estudiantes utilicen estas herramientas de manera crítica, buscando comprender lo bueno y lo malo, las ventajas y las desventajas de traducir con Google Traductor, por ejemplo.

## 10 CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo, he intentado presentar algunos conceptos y ejemplos de teorías contemporáneas de traducción. Estas aportaciones teóricas tienen el objetivo de deconstruir, quizá a otros y otras estudiantes, la idea negativa que he tenido a lo largo de mi formación en la carrera de Letras: Português e Espanhol sobre la no utilización de la traducción en las clases de lengua extranjera. Además, han servido para mostrar la traducción tanto como proceso y producto, así como el abanico de posibilidades teóricas que docentes y estudiantes podrán utilizar para enseñar y aprender a traducir desde perspectivas actuales. Esto se aleja del tradicional método de gramática-traducción, que ha sido visto como el enemigo de las clases de lengua extranjera, y del uso desordenado de Google Traductor, percibido como el villano en la enseñanza de idiomas.

Asimismo, no tuve la intención de hacer un análisis crítico de las teorías, ni de dictar cómo estudiarlas y enseñarlas a estudiantes de la educación básica. Mi objetivo fue proporcionar un recorrido teórico que permita a los profesores y profesoras en formación en la UFFS-Realeza tener acceso a teorías aplicables en sus prácticas e investigaciones futuras. De esta manera, contribuyo a la formación de docentes más críticos en relación a la traducción en el aula de idiomas. Creo que conocer un poco más sobre Traductología es útil tanto para aquellos que desean seguir la carrera de traductor o traductora, como para quienes se orientan hacia la docencia en lengua española. También es valioso para quienes, como yo, aspiran a convertirse en traductólogos y traductólogas, investigando la

traducción con un enfoque práctico y orientado al mercado en esta tarea llena de retos.

Para concluir, me gustaría destacar que **la traducción no es una ciencia exacta**. Por lo tanto, debe entenderse desde una perspectiva más flexible y menos estática, que abarque una amplia gama de realidades, contextos e ideologías diversas, reconociendo la naturaleza siempre cambiante de la práctica traductora. Cuando estas características se integran en la enseñanza de la traducción, los estudiantes y las estudiantes comenzarán a adoptar una visión más crítica y receptiva hacia este campo.

## REFERENCIAS

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2005.

HOLMES, James. The Name and the Nature of Translation Studies. *In*: VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. Londres y Nueva York: Routledge, 2004. p. 172-185.

JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. *In*: VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. Londres y Nueva York: Routledge, 2004. p. 113-118.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing Translation Studies: Theories and Applications**. 2. ed. Londres y Nueva York: Routledge, 2008.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. Traducción Meta Elisabeth Zipser *et al.* São Paulo: Rafael Copetti, 2016.

NORD, Christiane. Comunicarse funcionalmente en dos lenguas. *In*: FABER, Pamela; JIMÉNEZ, Catalina; WORJAK, Berd (ed.). **Léxico especializado y comunicación interlingüística**. Granada: Granada Lingüística, 2004. p. 285-296.

SABIO PINILLA, José Antonio. Por que a teoria da tradução é útil para os tradutores? Traducción Willian Henrique Cândido Moura, Morgana Aparecida de Matos y Fernanda Christmann. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 595-621, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39n3p595> Acceso en: 20 enero 2023.

SAMSON, Richard. El aprendizaje de las herramientas informáticas en la formación del traductor. **Tradumàtica**, Barcelona, n. 11, p. 247-256, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.54> Acceso en: 20 enero 2023.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernest. Sobre os diferentes métodos de tradução. Traducción Celso Braida. *In*: HEIDERMANN, Werner (org.). **Clássicos da Teoria da Tradução: Alemão-Português**. 2. ed. revisada y ampliada. Florianópolis: Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. p. 38-101. v. 1.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies – and beyond**. 2. ed. revisada y ampliada. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, 2012.

VENUTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility: A History of Translation**. 3. ed. Londres: Routledge, 1995.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. A Methodology for Translation. Traducción Juan C. Sager y M. J. Hamel. *In*: VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. Londres y Nueva York: Routledge, 2004. p. 84-93.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: (DES)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

*Marta Richciki Camargo  
Thaís Goldeff Hahn*

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos<sup>1</sup> um relato de experiência<sup>2</sup> que visa discutir a relação entre a língua espanhola e a língua portuguesa. O relato destaca a tentativa de apagamento da memória da língua espanhola de Marta, uma das autoras deste capítulo, quando ela se mudou para o Brasil. Nesse contexto, a relação entre língua, sujeito e história é abordada de forma interdiscursiva, ou seja, como uma memória discursiva construída socialmente em ambientes familiares e escolares.

Diante do exposto, observamos que a língua está intrinsecamente carregada de significados, os quais são moldados pelos posicionamentos dos sujeitos envolvidos – posicionamentos estes que estão diretamente relacionados com o contexto sócio-histórico. Dessa maneira, por meio da materialidade da língua, é possível identificar seu funcionamento heterogêneo tanto no ensino formal (escolar) quanto no não formal (relações

---

1 Observa-se que no capítulo haverá a alternância entre o uso da 1ª pessoa do plural e da 3ª pessoa do singular, visto que quando falamos das experiências de Marta, será utilizada a 3ª pessoa do singular e nos demais casos a 1ª pessoa do plural.

2 Dedicamos este espaço em agradecimento à professora Marilene Aparecida Lemos, que nos orientou e contribuiu para a construção deste capítulo. Sua contribuição foi significativa no “caminhar” da análise, pois seu conhecimento sobre a AD nos proporcionou reflexões pertinentes e relevantes durante o desenvolvimento do trabalho.

sociais), uma vez que os processos ideológicos permeiam a formação social e a construção do real.

Dessa forma, sob a perspectiva da Análise de Discurso, doravante AD, objetivamos analisar a tentativa de apagamento da memória da língua e problematizar a (des)construção da memória nacional e materna. O relato de experiência pontua a tentativa de apagamento da memória da língua espanhola – memória discursiva – que uma das autoras vivenciou na infância (do 1º ano até o 6º ano do ensino fundamental).

Para a organização das reflexões, ancoramo-nos teoricamente na AD, a qual dá suporte às discussões e análises; “[...] a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2020, p. 24), relacionando, assim, sujeito e sentido.

As condições de produção da AD servem de base teórico-metodológica para o desenvolvimento do trabalho, visto que a língua funciona de forma heterogênea, “[...] é irreduzível a uma ordem homogênea” (Pêcheux, 2014a, p. 56) e produz diversos sentidos em cada relação imaginária, tanto no ensino de língua materna (contexto familiar – não institucionalizado) quanto no ensino de língua nacional (estrutura ensinada nas instituições escolares).

Assim, segundo Michel Pêcheux (1999, p. 50), a memória não remete diretamente ao sentido psicológico da memória individual, mas ao sentido entrecruzado da memória mítica, social e construída do historiador. A memória é feita de esquecimento, de silenciamentos, de sentidos não ditos.

## 2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para começar, consideramos interessante assinalar que as leituras e argumentos aqui apresentados são de analistas de discurso que tomam por base os estudos da linguagem e, com base nesse referencial teórico, apresentam o relato de experiência de uma das autoras, Marta, e colocam o funcionamento discursivo deste relato sob análise.



A língua espanhola integrou-se à trajetória de Marta tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto de convivência familiar e social desde a infância. Nascida em Hernandarias, *Paraguay*, Marta residiu até os quatorze anos na comunidade Colonia San Antonio – Guarapuava I. Durante esse período, ela manteve contato com a língua espanhola tanto no contexto social quanto no escolar. Antes mesmo de frequentar a escola, Marta já interagiu com a língua espanhola no convívio familiar, principalmente com seu irmão mais velho, alguns amigos e em encontros religiosos realizados na igreja e nas casas de pessoas que pertenciam à comunidade.

Nesse sentido, considerando que “o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com *sua* língua” (Revuz, 1988), entendemos que, quando Marta iniciou o contato com a Língua Espanhola de forma estrutural, já possuía uma trajetória histórica e social com essa língua.

Marta iniciou sua escolarização aos seis anos de idade, cursando do 1º ao 6º ano em uma única instituição de ensino. Durante esse período, teve apenas dois professores, uma vez que as turmas eram multisseriadas, ou seja, um único docente lecionava para várias séries em uma mesma sala de aula. Ao concluir o 6º ano, Marta tinha 12 anos. Ela interrompeu os estudos por dois anos devido ao tamanho reduzido da comunidade em que vivia e ao número limitado de habitantes. Para prosseguir com sua educação, seria necessário deslocar-se para outra comunidade, já que a escola local não possuía infraestrutura adequada para acomodar mais turmas. É importante destacar que, naquele contexto, não havia transporte público disponível para levar as crianças a outras instituições escolares, nem havia legislação que obrigasse os pais a manterem seus filhos frequentando escolas.

No final de 2003, os pais de Marta decidiram mudar-se para o Brasil. Ao chegar ao país, Marta foi submetida a um exame abrangendo todas as disciplinas, a fim de avaliar sua aptidão para prosseguir os estudos no 7º ano ou se necessitaria retroceder alguma série. Em 2004, ela iniciou o 7º

ano na Escola Estadual Duas Barras, localizada em Capanema, PR. Este período foi marcado por novos aprendizados e por diversas situações que frequentemente a deixaram triste. No 7º ano, Marta entrou em contato com a estrutura da língua portuguesa, que era nova para ela. Ela recorda que os professores lhe ensinaram regras específicas, como a terminação das palavras com a letra M em vez de N, a existência do Ç, do LH, do NH, do som do Z, do É, entre outras particularidades desconhecidas em sua língua materna.

Concebendo os estudos de Orlandi (2018) sobre o silenciamento, compreendemos que este não compreende somente o não dito, mas o silenciamento que emana das palavras. Nesse contexto, ao analisarmos as orientações dos professores para que Marta utilizasse a letra M em vez de N, identificamos a ausência de espaço para a Língua Espanhola no processo de alfabetização em língua portuguesa da estudante, bem como o papel atribuído à educação paraguaia no Brasil. A necessidade de Marta realizar uma avaliação para “provar” seus conhecimentos reflete a percepção imaginária da inferioridade do sistema educacional paraguaio e, portanto, o seu (não)lugar.

Conforme Orlandi (2018, p. 14, grifo nosso), “assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas possuem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; **elas silenciam**”, uma vez que toda fala já carrega sentidos, um já-lá, um dito e não dito. *Marta estava aos poucos sendo silenciada*, com vergonha de fazer leitura coletiva e de expor sua compreensão ou opinião sobre determinado assunto e/ou conteúdo, pois alguns colegas riam da forma que Marta lia, falava.

Em decorrência das situações constrangedoras que Marta enfrentou, ela começou um processo de “esquecimento” da língua espanhola, tentando relegá-la a uma “caixinha” para não interferir na aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, Marta frequentemente escrevia palavras em espanhol em vez de português. Este fenômeno pode ser compreendido à luz da afirmação de

Achard (1999, p. 17), de que “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”, uma vez que a memória está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e linguístico.

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa resultou no apagamento gradual da língua espanhola, tornando-se constitutivo o silêncio em relação ao espanhol. Esse fenômeno reflete a afirmação de Orlandi (2018, p. 24), de que “para dizer é preciso não-dizer”. Marta precisava evitar o uso do espanhol para conseguir falar português “corretamente” e obter boas notas, uma vez que, no contexto escolar, a mistura das duas línguas afetava negativamente seu desempenho na disciplina de língua portuguesa.

Os professores sempre relataram que Marta precisava “sanar as dificuldades de escrita”. Porém, mesmo tentando relegar a língua espanhola a um segundo plano, ela continuava a emergir em seu vocabulário, resultando em uma mescla entre memória (conjunto de implícitos que sustentam o discurso) e esquecimento. Esse processo ilustra a observação de Revuz (1988), de que “falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais”, evidenciando os desafios de Marta em conciliar suas duas línguas e identidades linguísticas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os sentidos do discurso atual são influenciados pelo que foi dito no passado e pelo que foi silenciado; assim, a memória é concebida no interdiscurso. Conforme Indursky (2011, p. 86), “[...] todos os sentidos já produzidos aí [no interdiscurso] se fazem presentes, e não apenas os autorizados pela Forma-Sujeito. E, se é assim, nada do que já foi dito pode dele estar ausente”. Portanto, ao analisar o interdiscurso, considera-se o complexo de definições passadas, mesmo aquelas não lembradas explicitamente, ligando-as à historicidade política e ideológica.

Portanto, a tentativa de Marta de deixar a língua espanhola “guardada em uma caixinha” pode ser interpretada como um esforço para se sentir

aceita na comunidade de fala da língua portuguesa. Segundo Revuz (1988), “[...] quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. As situações constrangedoras que Marta vivenciou, especialmente no Ensino Fundamental, a levaram a buscar uma melhor compreensão e uso da língua portuguesa, para se integrar e ser aceita no espaço sócio-histórico. Progressivamente, ela se constituiu como sujeito falante de língua portuguesa, integrando sua identidade linguística e social.

Após concluir o ensino médio em 2009, Marta ingressou no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, no ano seguinte. Este período representou uma oportunidade significativa para visitar e relembrar a língua espanhola em um ambiente acadêmico. Marta sentiu grande satisfação em poder dialogar com colegas e professores em Espanhol, sem receio de críticas ou zombarias. Ao longo dos cinco anos de graduação, ela vivenciou múltiplas aprendizagens e relembrou diversas situações relacionadas à língua espanhola, revivendo memórias de sua infância no Paraguai.

Marta lembra que, durante a graduação, colegas de sala frequentemente questionavam como ela sabia a forma correta de elaborar um enunciado ou qual regra estrutural seguir. Marta não conseguia explicar o motivo, pois esse conhecimento fazia parte intrínseca de sua língua materna e do conhecimento estrutural da língua estudada. De acordo com Pêcheux (2014b, p. 85), “[...] a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas.” Isso representa uma retomada da língua silenciada – uma memória que está presente na constituição da linguagem do sujeito, visto que uma língua silenciada sempre deixa seus vestígios (Payer, 2005).

Durante a graduação, Marta teve contato com a língua espanhola através dos componentes curriculares, dos estágios supervisionados e

das viagens acadêmicas realizadas a Buenos Aires, Posadas, Bernardo de Irigoyen e San Antonio, na Argentina. Além disso, atuou como professora no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem). A graduação proporcionou-lhe uma reaproximação com a língua espanhola, ampliando seu conhecimento estrutural, histórico, social e das variações linguísticas da língua em estudo.

Após concluir a graduação, Marta novamente relegou a língua espanhola a um segundo plano, uma vez que atua como professora de língua portuguesa na rede pública de ensino. No entanto, em 2020, retomou o contato com a língua espanhola por meio do projeto de cultura *Charlas de Cine*, coordenado pela professora Marilene Aparecida Lemos, na UFFS, *campus* Realeza. Em cada encontro do projeto, discutia-se sobre uma película espanhola, bem como sobre os contextos social, político e histórico relacionados ao enredo. É importante destacar que a relação com a língua – seja ela nacional, seja materna – remete à memória e ao imaginário do sujeito durante o processo histórico de subjetivação (Payer, 2005).

Assim, o contato de Marta com a língua espanhola transcende a mera aprendizagem de sua estrutura, estando intrinsecamente ligado a momentos vividos na infância, adolescência e trajetória acadêmica e profissional. Isso se deve ao fato de que “o recorte que a língua materna opera no referente está sempre promovido de uma carga afetiva” (Revuz, 1988). Ainda segundo Revuz (1988), a língua espanhola, tanto materna quanto nacional, permeia várias fases da vida. Portanto, no processo ensino e aprendizagem, deve-se salientar a importância da língua materna e desmistificar os estereótipos que a consideram uma língua fácil de aprender, sem levar em conta os conhecimentos sociais, culturais e históricos. Além disso, a língua materna se faz presente na formação profissional e na pessoal, evidenciando que o estudo de qualquer idioma pode proporcionar não apenas aprendizagens estruturais, mas também memórias significativas para o aprendiz. Entretanto, é crucial ressaltar que o “EU” construído em cada língua estrangeira é distinto daquele da língua materna.

A língua espanhola e a língua portuguesa têm sido componentes constantes na formação social e acadêmica de Marta. Embora ambas possam ser familiares, não pertencem à mesma ordem; ou seja, cada uma possui suas particularidades, tanto em termos estruturais quanto em aspectos sociais, políticos, culturais e históricos. Como afirmado por Revuz (1988), “[...] trata-se de um retorno às origens, absolutamente imaginário”. Cada contato com essas duas línguas evoca experiências passadas, um imaginário que remete a situações afetivas únicas.

A língua espanhola remete, também, ao patriotismo *paraguayo*, ao hino nacional, à bandeira, à guerra entre *Paraguay* e Brasil, às músicas, às danças e às comidas (*La sopa paraguaya*, *La chipa*), entre outros aspectos que remetem ao saudosismo afetivo. Orlandi (2012, p. 21) afirma que “[...] não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim for, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz”. Há uma relação entre memória histórica e sujeito durante o processo de aprendizagem, produzindo, assim, efeitos de sentido – identidade.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo ilustra a complexa relação entre a língua espanhola e a língua portuguesa na trajetória de Marta, ensejando a tentativa de apagamento da memória da língua espanhola ao migrar para o Brasil. Por meio da AD constatamos que a língua não é apenas um veículo de comunicação, mas um elemento carregado de significados, influenciado pelo contexto sócio-histórico e pelos processos ideológicos que atravessam a formação social.

Marta enfrentou desafios ao integrar-se ao sistema educacional brasileiro, onde a língua portuguesa é dominante. O silenciamento e a tentativa de esquecimento da língua espanhola refletem a pressão social e educacional para a assimilação cultural, muitas vezes em detrimento

da memória linguística materna. A experiência de Marta revela como a memória discursiva é moldada e transformada pelas interações sociais e institucionais, onde o não dito e o silenciado desempenham papel crucial.

A análise do relato de Marta destaca a importância de considerar a historicidade e a subjetividade no estudo das línguas. A língua espanhola, inicialmente guardada em uma “caixinha”, ressurgiu durante sua formação acadêmica em Letras, revelando que a memória linguística não se apaga completamente e pode ser reativada e reinterpretada em novos contextos.

Ao final, a trajetória de Marta evidencia a resiliência da memória discursiva e a capacidade de adaptação e ressignificação linguística. A experiência demonstra que o contato contínuo e reflexivo com as línguas pode enriquecer a identidade pessoal e profissional, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas linguísticas e culturais.

Portanto, este relato de experiência não só contribui para o entendimento da relação entre língua, sujeito e história, mas também enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva e consciente no ensino de línguas, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos indivíduos. A memória linguística, com seus silêncios e reativações, constitui uma parte fundamental da identidade e da prática discursiva, revelando as complexas interações entre o eu, o outro e a sociedade.

Assim, é possível concluir que língua e historicidade não devem ser independentes no ensino de línguas, uma deve estar em consonância com a outra, para que ocorra o ensino e a aprendizagem com referência aos acontecimentos e ao processo de significação. Isso porque a constituição dos sentidos ocorre por meio da formação discursiva e ideológica.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-22.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAYER, Maria Onice. Entre a língua nacional e a língua materna. *In*: SEAD, 2., 2005. **Anais...** Porto Alegre, 2005. Disponível em: [https://www.discursousead.com.br/\\_files/ugd/27fcd2\\_dfc608d3b382497c94f82301575f0c18.pdf](https://www.discursousead.com.br/_files/ugd/27fcd2_dfc608d3b382497c94f82301575f0c18.pdf) Acesso em: 3 abr. 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014b. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-58.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1988.



## CAPÍTULO 11

# POESIA HISPANO-AMERICANA E O ASSUJEITAMENTO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA OBRA DE VIOLETA PARRA

*Ana Paula Ghizzo Alves*

### 1 INTRODUÇÃO

Aprender um novo idioma é uma tarefa que, há muitos anos, vem ganhando cada vez mais importância no mundo contemporâneo. Adquirir uma nova língua significa construir novas possibilidades de atuação em diversas áreas do conhecimento, desde a realização de pesquisas até a atuação profissional com algum tipo de público. No entanto, uma das situações mais comuns nos cursos de formação em línguas é que o estudante procura por um método que lhe garanta conhecimento concreto e sistematizado naquele novo idioma, preocupando-se mais com o apropriar-se da língua em si do que compreender o lugar do falante daquele idioma.

Nos cursos de Letras com habilitação em espanhol não é assim tão diferente, pois, como acadêmicos, chegamos à universidade com a ideia preconcebida de que lá conheceremos todas as regras gramaticais e os macetes necessários para falar espanhol e falar bem, seguindo todas as normas, sem erro.

Opondo-se a essa ideia inicial do estudante, no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura do qual fez parte o

Seminário Temático: Poesia hispano-americana, sobre o qual discorro nas páginas seguintes, a proposta de ensino de língua espanhola (LE) visa à formação do falante através do movimento de colocar o aluno no lugar de entremeio, submetendo-o a situações de uso da língua, assujeitando-o ao acontecimento desta (Payer; Celada, 2016).

Quando pensamos na aquisição da língua materna de um sujeito, temos um cenário em que o falante é exposto e incluído no universo linguístico dessa língua, assujeitando-se a ela, descobrindo pela prática as possibilidades que a língua oferece, ou seja, os saberes da língua materna acontecem no sujeito por uma relação de assujeitamento (Celada, 2008, p. 148). Assim, faz sentido relacionar esse método de aquisição da linguagem para uma língua estrangeira, pois é a partir do movimento de se pôr no lugar do falante que a língua acontece.

Ainda nessa perspectiva, quando trabalhamos a língua de maneira instrumentalizada, há o risco de o estudante passar a ver a tarefa – aquisição da LE – como artilosa e até enfadonha. Em contrapartida, o ensino de LE com base em teorias que considerem o assujeitamento estimula as relações entre linguagem, memória e sentido, tornando o aprendizado mais significativo e ampliando o leque de possibilidades de trabalhar a aquisição dessa nova língua pelo estudante.

Alguns saberes “adquiridos” nessa outra língua, provavelmente, vão entrar em relação com os sentidos que já temos estabelecidos na língua materna, promovendo associações dessa nova língua com o que já processamos e internalizamos na língua materna. De acordo com Celada (2008), para ser sujeito de uma língua, é preciso assujeitar-se a ela primeiramente.

Nessa perspectiva, nas páginas a seguir, apresentamos um relato de experiência referente ao Seminário Temático: Poesia hispano-americana, ministrado pela professora Marilene Aparecida Lemos, como componente curricular para a 8ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus*

Realeza, no ano de 2015, que teve como temática o estudo da vida e obra da artista chilena Violeta Parra<sup>1</sup>.

## 2 “VIOLETA PARRA” NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, como antecipamos, buscamos relatar as atividades e práticas comunicativas e discursivas realizadas durante o componente curricular Seminário Temático: Poesia hispano-americana, ministrado em 2015, para a turma da 8ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza.

Durante o semestre, nossas atividades foram focadas em pesquisar e conhecer a vida e a obra da artista chilena Violeta Parra, a partir das biografias disponíveis *on-line*, do filme *Violeta se fue a los cielos* e, principalmente, mergulhando no universo de suas composições musicais, poesias e criações visuais.

Trabalhamos durante cinco encontros de quatro horas-aula. No primeiro encontro, a professora nos apresentou a primeira biografia em forma de livro, *La niña Violeta*, de Francisco Jiménez, um livro muito delicado e envolvente, que desperta os sentidos a partir das ilustrações e de como a vida da artista é contada, de forma bastante lúdica.

Desde essa primeira aula, todas as conversas, pesquisas, apresentações foram feitas em espanhol, mesmo que, em alguns momentos, fosse necessário recorrer à professora para saber como expressar determinada informação. Comunicávamo-nos preferencialmente em espanhol, partindo da compreensão de que é importante que o sujeito se posicione como objeto do entremeio, que arrisque na língua do outro sem buscar uma linearidade no processo de aprendizado da língua-alvo (Payer; Celada, 2016).

---

1 Agradecemos à professora Marilene Aparecida Lemos pelo Seminário Temático “Violeta Parra” e pela orientação teórica que possibilitou a escrita deste capítulo.

Após a leitura do livro, feita em conjunto, a partir da sua exposição no projetor, expressamos oralmente nossas compreensões a respeito do que havíamos visto até então sobre Violeta, naquele livro. Em seguida, fizemos anotações sobre os principais fatos da vida da artista.

A metodologia de ensino utilizada buscou, desde o primeiro encontro, nos estimular à leitura, fala, escrita e escuta em espanhol. Assim, nessa primeira aula, também vimos um vídeo em homenagem a Violeta, no qual são apresentadas conversas com Mónica Echeverría e outras personalidades que retratam a história da artista, despertando-nos a percepção de que o livro *La niña Violeta*, que foi feito para crianças, enfeitou e aliviou alguns fatos trágicos e intensos de sua vida.

Novamente, o vídeo era completamente em espanhol e não trazia legendas, o que nos impelia a prestar mais atenção às falas e aos termos empregados pelas figuras que contavam a história de Violeta. A partir dessas duas atividades, a leitura do livro e o contato com o vídeo, além de conhecer a vida e a obra da artista sobre a qual estudávamos, nosso repertório de expressões em língua espanhola ia, aos poucos, ganhando novas palavras e modos de empregá-las nas nossas falas.

O exercício de nos colocarmos como sujeitos da língua, em contato direto, sem legendas e traduções, permite que consigamos compreender seus significados e usos de maneira intuitiva, como acontece quando somos submetidos à nossa língua materna, por exemplo. Quando começamos a aprender a falar nosso próprio idioma, não recebemos uma tradução do que cada palavra ou expressão significa, vamos aprendendo por associação; e isso foi possibilitado tanto durante essa primeira aula quanto também no decorrer do componente curricular, com as atividades que serão descritas na sequência.

Outra atividade muito importante iniciada nesse primeiro encontro foi a escrita de uma biografia de Violeta Parra a partir do que havíamos conseguido compreender do livro e do vídeo de homenagem. Primeiro, fizemos apontamentos e, então, em espanhol, apresentamos aos colegas o

que havíamos feito até aquele momento. Como concluímos a atividade em casa, foi possível desenvolvermos a proposta da biografia com mais cuidado.

Foi muito interessante que, talvez por toda a arte que emana da vida de Violeta, uma das alunas fez a biografia em formato de poema, demonstrando que as atividades realmente estimularam os alunos a adentrar na história e na língua da artista. Outro aluno fez uma espécie de árvore da vida, em que colocou obras da artista que faziam uma conexão visual com os fatos mencionados na escrita, que também estava carregada de poesia. Com certeza, esse adentrar na história fez com que nos sentíssemos muito confortáveis para nos expressarmos tanto na oralidade quanto na produção textual.

Para o segundo encontro, depois de apresentarmos as biografias, as atividades realizadas exigiram um raciocínio rápido, como se fosse um jogo de perguntas e respostas, mas completamente dentro do contexto linguístico e do que vínhamos estudando sobre Violeta Parra. A professora selecionou alguns poemas da autora e os distribuiu para que pudéssemos ler e compreender cada um. Depois de discutirmos sobre os poemas, havia uma lista de perguntas a ser trabalhada em duplas. Na sequência, estão as perguntas para que possamos compreender melhor a explicação de tal atividade.

Cada alumno recibe una poesía (cambian las distribuidas antes).

En parejas delante de los colegas.

Uno pregunta al que está con el poema:

Escribir en la pizarra:

¿Quién eres?... ¿De dónde vienes?, ¿A dónde vas?, ¿Qué más quieres?, ¿Qué me quieres regalar?

El que está con el poema contesta de acuerdo con el contenido del poema.

Essa atividade, além de divertida, serviu para memorizar vocabulários e expressões e compreender qual tipo de resposta se encaixaria

a partir do poema em mãos. Tomemos como exemplo o poema *En los jardines humanos*:

¿Quién eres?  
Una paloma blanca  
¿De dónde vienes?  
De los jardines humanos  
¿A dónde vas?  
Voy a anidarme en los puertos  
¿Qué más quieres?  
Hacer un ramo de amor y condescendencia  
¿Qué me quieres regalar?  
La yerba de la esperanza y la hojita del sentimiento

Para o terceiro encontro, que não era presencial, a professora propôs que víssemos o filme *Violeta se fue a los cielos*, integrando ainda mais a multimodalidade de textos utilizados durante todos os nossos encontros dentro do componente curricular. O fato de podermos ver o filme em uma aula não presencial não passou despercebido, pois, geralmente, quando vemos filmes em língua estrangeira na sala de aula, dependemos de inúmeros fatores – silêncio no exterior da sala, equipamento de som em bom estado e com potência adequada ao tamanho do ambiente, etc. – e, ainda assim, pode ser difícil acompanhá-los sem utilizar legenda. Já no caso de poder ver o filme em casa, temos os benefícios de ficarmos confortáveis no sofá ou mesmo na cama, podendo definir o volume adequado e voltar às partes que não ficaram claras.

Como a apreciação do filme foi feita em casa, no encontro seguinte, realizamos as discussões necessárias para que o grupo trocasse opiniões e reflexões importantes para a compreensão da obra cinematográfica e da vida de Violeta.

O último encontro foi o mais interativo que tivemos com a língua espanhola, com a vida e obra de Violeta Parra e com nossos colegas. Isso

se deu a partir de apresentações orais nas quais a professora sugeriu que interpretássemos algum momento da vida da artista que havíamos estudado e conhecido no decorrer do componente. Dessa forma, foi possível expandir um seminário para uma verdadeira amostra artística em sala de aula.

A disposição das carteiras já favorecia nosso trabalho, pois estavam todas organizadas em círculo, com amplo espaço vazio ao centro. Dentre as apresentações, vivenciamos desde uma amostra de arte no Museu do Louvre até o momento definitivo no qual, em meio a um turbilhão de sentimentos, Violeta saca a arma e tira sua própria vida. Tudo isso como resultado das semanas de estudo e vivências às quais fomos submetidos desde as primeiras atividades.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi discorrer, mesmo que brevemente, sobre o Seminário Temático ministrado para uma turma de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza, com o intuito de demonstrar como uma metodologia de ensino sensível à necessidade do estudante pode impactar positivamente no processo de aquisição de uma língua estrangeira – nesse caso, a língua espanhola (LE).

Aproveitamos para relacionar os bons frutos colhidos durante as aulas do componente curricular com as considerações de Payer e Celada (2016) e Celada (2008) no que diz respeito ao movimento de inserir o estudante de LE em situações reais do uso da língua, de modo a identificar-se como um falante de espanhol, compreendendo as exigências e possibilidades que a língua dispõe.

Essa noção mobilizada pelas autoras, a partir da Análise de Discurso, contemplando a noção de “assujeitamento”, possibilita que o estudo e o ensino de LE aconteçam de maneira natural, gerando gradativamente a base de conhecimento do sujeito que fala, articula e interpreta os múltiplos textos

e contextos nos quais se vê inserido, como ocorre na aquisição da língua materna, em que o aprendiz se assujeita à língua para que ela aconteça.

Por se tratar de uma turma de formação de professores de língua espanhola, a metodologia adotada no desenvolvimento da disciplina Seminário Temático se mostrou determinante para forjar a compreensão de que o ensino de línguas não precisa e nem deve ser tratado de maneira instrumentalizada, com metodologias mecânicas de ensino. O ensino de línguas precisa ser tratado de maneira plástica, moldável, para que todo um universo de possibilidades dessa língua possa ser descoberto pelo estudante nesse processo de identificar-se na língua e permitir-se ser um sujeito desta.

## REFERÊNCIAS

CELADA, María Tereza. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985/7399> Acesso em: 11 mar. 2021.

ENCUENTRO, Canal. **Cantoras**: Homenaje a Violeta Parra. 2017. (54m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh-xF0wGsxx> Acesso em: 2 abr. 2021.

JIMÉNEZ, Francisco. **La Niña Violeta**. Santiago: Amanuta, 2007.

PARRA, Violeta. **Los jardines humanos**. Violeta Parra 100 años. [S.I.]. Disponível em: <http://www.violetaparra100.cl/cancionero/en-los-jardines-humanos/> Acesso em: 3 abr. 2021.

PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa. Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa (org.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

VIOLETA foi para o céu. Direção: Andrés Wood. Produção: Agência Nacional do Cinema (Ancine), Andrés Wood Producciones, Maíz Producciones. YouTube. 16 fev. 2020. 104 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5uoLcuWGx2U&t=14s> Acesso em: 3 abr. 2021.



## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### Aline Aparecida Gluszcak

Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Especialização em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. *E-mail*: alineeegluszcak@gmail.com.

### Amanda Dezan Barbosa

Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. *E-mail*: amandadebarbosa.ad@gmail.com.

### Ana Carolina Pinto Teixeira

Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). Coordenadora da Residência Pedagógica, subprojeto de língua espanhola, na mesma universidade. *E-mail*: anacarolina.pinto@uffs.edu.br.

### Ana Paula Ghizzo Alves

Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Tópicos Especiais de Metodologia de Ensino de Comunicação e Artes pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Graduada em Letras

Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

### **Andrea Kowalski**

Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Língua, Linguística e Literatura Faculdade Batista de Minas Gerais (FBMG). Especialista em Educação do Campo, Faculdade São Braz (UNINA) e Especialista em Distúrbios da Aprendizagem, Faculdade São Braz (UNINA). *E-mail*: andrea.93ki@gmail.com.

### **Angélica Brites de Miranda**

Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza (PR). Pós-graduanda da Especialização em Direitos Humanos pela mesma universidade. *E-mail*: a.britesdemiranda@gmail.com.

### **Angélica Margaret Barbosa Cortez**

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Iguçu. Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel.

### **Gabriel Fischer Lottermann**

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel (PR), bolsa Capes. Graduado em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). Atua como professor de língua portuguesa

na rede pública estadual de ensino do estado Paraná. *E-mail*: gabriel.lottermann@escola.pr.gov.br.

### **Gilberto Corrêa Gesser**

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. Especialista em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza.

### **Leila Carla Lassig Guarda (memória póstuma)**

Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR).

### **Lucas Sidnei Carniel**

Graduado em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Mestre em Letras Literatura, Sociedade e Interartes, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Pato Branco. Doutorando em Letras Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Professor de Português e Espanhol no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Coronel Vivida. *E-mail*: carniel.lucas@gmail.com.

### **Marcos Roberto Silva**

Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). *E-mail*: marcos.silva@uffs.edu.br.

## Maria Soledad Neis

Egressa da Universidad Nacional de Misiones, da Facultad en Humanidades y Ciencias Sociales – Profesorado en Portugués. Traductora Pública do Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Misiones. Mestre em Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera pela Universidad Europea del Atlántico – España. Mestre em formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Iberoamericana. Actualmente é docente de lengua portuguesa no Centro Educativo Polimodal N. 40, en la localidad de Pozo Azul, Misiones (Argentina).

## Marilene Aparecida Lemos

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras (Língua Espanhola) pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Braz Cubas. Atuou como professora de língua portuguesa e língua espanhola na educação básica e superior (escolas e universidades públicas e privadas). Pesquisa a(s) Fronteira(s) à luz da Análise de Discurso (AD) materialista e da História das Ideias Linguísticas (HIL). Linhas de pesquisa: Análises textuais, discursivas e enunciativas, Estudo das relações entre língua, cultura, história e sociedade, Saberes linguísticos, tecnologias e práticas cotidianas. Docente aposentada do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza*. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó*. Pós-doutoranda no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Instituto de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail*: marilene.lemos@uffs.edu.br

## Marta Richciki Camargo

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Docente de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (SEED). *E-mail*: marta.richciki@gmail.com.

## Naiane Carolina Menta Tres

Doutora em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE - UEM), com ênfase no campo literário e formação de leitores. Entre os anos de 2019 e 2020, exerceu na Universidad de Extremadura (UEx – Espanha) um período de pesquisa, sob orientação do professor Doutor Eloy Martos Núñez. Atuou também em atividades da Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL). Realizou seu Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL – UPF). É Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas (UPF). Docente da área de Ensino de Língua Espanhola do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). Também atuou como professora de língua espanhola na educação básica. Desenvolve pesquisas sobre literatura, formação de leitores e formação de professores em língua espanhola. *E-mail*: naiane.menta@uffs.edu.br

## Pamela Tais Clein Capelin

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), *campus* Maringá, PR, bolsa Capes. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, PR, bolsa Capes. Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Uni-

versidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). *E-mail*: pamelaclein88@gmail.com.

### **Rodrigo Korink**

Graduado em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). *E-mail*: rodrigo.korink.rk13@gmail.com.

### **Thaís Goldeff Hahn**

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), bolsa Capes. *E-mail*: thaisgoldeffhahn@gmail.com.

### **Vanessa Luiza de Wallau**

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel (PR). Mestre em Letras pela Unioeste, *campus* Cascavel (PR). Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). *E-mail*: vanessadewallau@hotmail.com.

### **Viviane Betiol**

Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza (PR). *E-mail*: 15vivibetiol@gmail.com.

## Willian Henrique Cândido Moura

Doutorando em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET-UFSC) com período de doutorado sanduíche no grupo de pesquisa TransMedia Catalonia, na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha (bolsa Capes PrInt). Mestre em Estudos da Tradução pelo PPGET-UFSC. Especialista em Tradução Audiovisual de Espanhol pela Universidade Estácio de Sá e Graduado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Realeza). *E-mail:* willianmoura.tradutor@gmail.com.



Reitor	<b>João Alfredo Braidá</b>
Vice-Reitora	<b>Sandra Simone Hopner Pierozan</b>
Chefe do Gabinete do Reitor	<b>José Carlos Radin</b>
Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura	<b>Edivandro Luiz Tecchio</b>
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	<b>Clovis Alencar Butzge</b>
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas	<b>Gabriela Gonçalves de Oliveira</b>
Pró-Reitor de Extensão e Cultura	<b>Willian Simões</b>
Pró-Reitor de Graduação	<b>Elsio José Corá</b>
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	<b>Joviles Vitório Trevisol</b>
Pró-Reitor de Planejamento	<b>Ilton Benoni da Silva</b>
Secretária Especial de Obras	<b>Daiane Regina Valentini</b>
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	<b>Cassiano Carlos Zanuzzo</b>
Procurador-Chefe	<b>Rosano Augusto Kammers</b>
Diretor do <i>Campus</i> Cerro Largo	<b>Bruno Munchen Wenzel</b>
Diretora do <i>Campus</i> Chapecó	<b>Adriana Remião Luzardo</b>
Diretor do <i>Campus</i> Erechim	<b>Luís Fernando Santos Corrêa da Silva</b>
Diretor do <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul	<b>Fábio Luiz Zeneratti</b>
Diretor do <i>Campus</i> Passo Fundo	<b>Jaime Giolo</b>
Diretor do <i>Campus</i> Realeza	<b>Marcos Antônio Beal</b>
Diretor da Editora UFFS	<b>Antonio Marcos Myskiw</b>
Chefe do Departamento de Publicações Editoriais e Revisora de Textos	<b>Marlei Maria Diedrich</b>
Assistente em Administração	<b>Fabiane Pedroso da Silva Sulsbach</b>





## Conselho Editorial

Alcione Aparecida de Almeida Alves

Nilce Scheffer

Everton Artuso

Guilherme Dal Bianco

Rosane Rossato Binotto

Izabel Gioveli

Roque Ismael da Costa Güllich

Joice Moreira Schmalfluss

Tassiana Potrich

Maude Regina de Borba

Tatiana Champion

Alessandra Regina Müller Germani

*Érica de Brito Pitilin*

Valdir Prigol

Melissa Laus Mattos

Antonio Marcos Myskiw

Marlon Brandt

Thiago Ingrassia Pereira

Aline Raquel Müller Tones

Wanderson Gonçalves Wanzeller

Carlos Alberto Cecatto

Samuel da Silva Feitosa

Danielle Nicolodelli

Tiago Vecchi Ricci

Rosemar Ayres dos Santos

Gelson Aguiar da Silva Moser

Inês Claudete Burg

Claudia Simone Madruga Lima

Fabiana Elias

Athany Gutierrez

Débora Tavares de Resende e Silva

Angela Derlise Stübe

Luiz Felipe Leão Maia Brandão

Sergio Roberto Massagli

Samira Peruchi Moretto

Ana Maria de Oliveira Pereira



Associação Brasileira  
das Editoras Universitária:

Revisão	<b>Araceli Pimentel Godinho</b>
Revisão final	<b>Organizadoras Marlei Maria Diedrich</b>
Capa	<b>Paolo Malorgio Studio Ltda</b>
Projeto gráfico e diagramação	<b>Paolo Malorgio Studio Ltda</b>
Divulgação	<b>Diretoria de Comunicação Social</b>
Formatos	<b>e-Pub e PDF</b>

L755 A língua espanhola na Fronteira Sul: trajetórias de ensino, pesquisa, extensão e cultura. / Marilene Aparecida Lemos, Naiane Carolina Menta Tres (organizadoras). – Chapecó : Ed. UFFS, [2024].

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5019-106-1 (EPUB).

978-65-5019-105-4 (PDF).

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Pesquisa. 3. Extensão universitária. I. Lemos, Marilene Aparecida (org). II. Tres, Naiane Carolina Menta (org). III. Título.

CDD: 460

Ficha catalográfica elaborada pela  
Divisão de Bibliotecas – UFFS  
Vanusa Maciel  
CRB - 14/1478

