

Adriana de Borges Gomes
Organizadora

LÍNGUA ESPANHOLA

enfoques didáticos,
linguísticos e literários



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

LÍNGUA ESPANHOLA



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Reitor

José Bites de Carvalho

Vice-Reitora

Carla Liane N. dos Santos



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Comitê Editorial

Arthur Gomes Dias Lima

Isaura Santana Fontes

Maria da Glória da Paz

Marcus de Almeida Gomes

Sandra Regina Soares

Suplentes

Paulo César Garcia

Emanuel do Rosário Santos Nonato

Ana Paula Silva da Conceição

Ivan Luiz Novaes

Ricardo Baroud

LÍNGUA ESPANHOLA

enfoques didáticos, linguísticos
e literários

© 2015 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2015.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Capa

George Luís Cruz Silva

Diagramação

Sidney Silva

Revisão Textual

Nerivaldo Alves Araújo

Normalização

Fernanda de Jesus Cerqueira

Ricardo Baroud

Apoio



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

FICHA CATALOGRÁFICA - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Língua espanhola: enfoques didáticos, linguísticos e literários/ Organizado por Adriana de Borges Gomes. – Salvador: EDUNEB, 2015.
280 p.:il.

Contém referências.

ISBN 9788585813079

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Literatura espanhola – Estudo e ensino. I. Gomes, Adriana de Borges

CDD: 460

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Editora filiada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------	---

ENFOQUES DA DOCÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA	15
--	----

O ESTÁGIO E O SENTIDO DA PROFISSÃO DOCENTE: em foco o professor de língua espanhola em formação	17
<i>Núbia da Silva Cruz</i>	

REFLETINDO ACERCA DA INCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SALVADOR-BA	41
<i>Aline Silva Gomes</i>	

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS <i>FALSOS AMIGOS</i> DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS RELACIONADOS CON EL LÉXICO DE LA ALIMENTACIÓN	65
<i>Roberto Matos Pereira</i>	

ELABORAÇÃO DE FICHA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO	97
<i>Marco Luiz Mendes de Oliveira</i>	

ENFOQUES LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA ESPANHOLA	111
---	-----

UM ESTUDO DESCRITIVO-COMPARATIVO DE DUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO DO CLÁSSICO ROMANCE ESPANHOL <i>LA VIDA DE LAZARILLO DE TORMES</i>	113
<i>Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira</i>	

BAHÍA DE TODOS LOS TAMBORES Y DISCURSOS: estudo da argumentação sobre a cidade de salvador a partir de gênero jornalístico publicado em periódico espanhol <i>Carla Severiano de Carvalho</i>	163
--	-----

ENFOQUES TEÓRICOS-CRÍTICOS EM LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	183
--	-----

ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LA NOVELA <i>EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i> (SEGUNDA PARTE). ENCUENTRO DEL CABALLERO CON LOS LIBROS DE SUS AVENTURAS: uno verdadero; otro apócrifo <i>Adriana de Borges Gomes</i>	185
--	-----

LOS GITANOS EN EL ROMANCERO GITANO DE LORCA <i>Lorena Oliveira Tavares</i>	225
--	-----

POETAS DE GARRAS E DENTES: a palavra erótica de María Eugenia Vaz Ferreira, Delmira Agustini e Alfonsina Storni <i>Iára Kastrup Schlaepfer</i>	265
---	-----

SOBRE OS AUTORES	277
------------------	-----

APRESENTAÇÃO

No ano em que se comemora o quarto centenário da segunda parte de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, romance de Miguel de Cervantes, os estudos que integram as áreas das letras hispânicas estão em evidência. 2015 constitui-se, assim, em um ano memorável de intercâmbios profícuos entre os profissionais que se dedicam à investigação e ao ensino da língua espanhola. E, neste cenário de efemérides, e mesmo de *farándula*¹ das letras hispânicas, os estudos desse campo epistemológico produzidos na Universidade do Estado da Bahia também expõem seus resultados.

Os textos apresentados neste livro demonstram uma diversidade de saberes em diferentes áreas do conhecimento do ponto de vista teórico e metodológico, bem como sinalizam possibilidades múltiplas de aprendizados que expõem uma solidez da produção científica do corpo docente do Curso de Língua Espanhola e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia

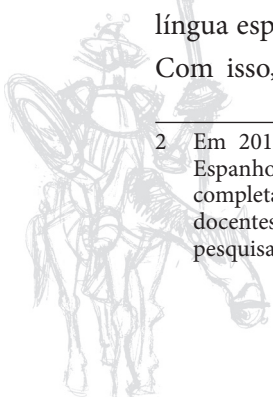
1 De acordo com o dicionário online da Real Academia Española (<http://lema.rae.es/drae/>), a palavra 'farándula' está relacionada com a profissão e o ambiente dos atores. Atores tanto podem ter o significado de pessoas que trabalham no teatro, cinema e TV; como também significam pessoas atuantes, agentes de ação (ver também *diccionario el mundo*, de referência ESPASA~CALPE: <<http://www.elmundo.es/diccionarios/>>). É este sentido de ator/atuante que estamos empregando a palavra: um ambiente de *actores* na divulgação e no espargir das letras espanholas. 'Farándula' também tem a acepção de configurar um ambiente festivo e alegre (com artistas e apreciadores, no nosso caso, profissionais das letras e aficionados), onde as coisas estão em constante movimento; não estão estáticas. Observa-se um trecho do *Dom Quixote*, quando o Cavaleiro de La Mancha encontra em seu caminho um grupo como aqui o descrevemos: “*Andad con Dios, buena gente, y haced vuestra fiesta; y mirad si mandáis algo en que pueda seros de provecho; que lo haré con buen animo y buen talante, porque desde mochacho fui aficionado a la carátula, y en mi mocedad se me iban los ojos tras la farándula.*” (CERVANTES, 2004, p. 627).

(UNEB), Campus I.² Nesse sentido, os escritos expostos objetivam manifestar a heterogeneidade que configura as modulações de realização da língua espanhola: linguística, literária, discursiva, cultural, histórica, política, social e nas áreas da docência e da tradução. Além disso, ampliam-se para as diferentes leituras que podem servir para o enriquecimento do perfil destinado à habilitação de profissionais do ensino da língua espanhola e suas literaturas tanto na Educação Básica, como no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede pública e/ou particular, em especial do Estado da Bahia.

Entende-se que as Instituições de Ensino Superior são responsáveis pela promoção de centros de produção e difusão do conhecimento, como também pela ascensão, desenvolvimento e valorização da cultura e das ciências. Desse modo, com a presente obra busca-se cumprir, por um lado, o fomento que se espera das instituições de ensino superior. Por outro lado, o livro apresenta um retorno à comunidade acadêmica sobre a produtividade dos docentes do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I), desde a sua implantação.

Dessa maneira, o duplo esforço serve para demonstrar que a UNEB está em consonância com as mais recentes tendências político-educacionais de nosso país. Observa-se, por exemplo, que após um ano da implantação do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas, em 2006, o Presidente da República do Brasil sancionou a lei nº 3.987, de 2000, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. Com isso, compreende-se que este fato corrobora que a Bahia,

2 Em 2015, o Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola do Departamento de Ciências Humanas do *Campus I* (Salvador) completa dez anos de sua implantação. Esta publicação reúne artigos dos docentes do Curso, como forma de retorno e divulgação dos seus trabalhos de pesquisa.



através da UNEB, reconhece a importância da língua espanhola na formação dos brasileiros.

A configuração proposta neste livro contempla três grandes áreas do conhecimento, tendo por objeto de estudo a língua espanhola, a saber: enfoques da docência da língua espanhola; enfoques teóricos-críticos em literaturas de língua espanhola e enfoques linguísticos da língua espanhola. E, nesta conformação, apresentam-se os artigos distribuídos em três partes.

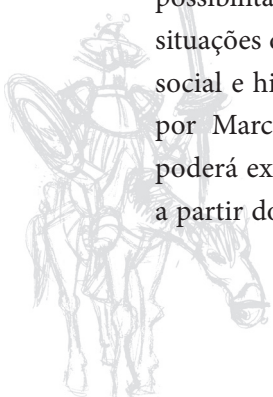
A primeira parte do livro – **Enfoques da docência da língua espanhola** – reúne trabalhos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira - ELE. O texto “O estágio e o sentido da profissão docente: em foco o professor de língua espanhola em formação” de Núbia da Silva Cruz estimula a discussão sobre o papel do Estágio na formação profissional, buscando reconhecer o sentido da profissão docente através da visão dos próprios graduandos do Curso de Letras/Língua Espanhola e literaturas da UNEB, Campus I. Nesse percurso, a autora destaca a abordagem (Auto)biográfica, focalizada nas narrativas orais dos discentes, na defesa da tese de que a autonarração proporciona ao sujeito o reconhecimento de seu potencial como dispositivo de formação, na ressignificação do que foi vivido por ele.

Aline Silva Gomes apresenta o texto “Refletindo acerca da inclusão da língua espanhola no currículo das escolas públicas estaduais de Salvador-BA”, o qual discorre acerca dos resultados de parte de suas experiências docentes vivenciadas com os estudantes do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da UNEB, Campus I. A proposta da autora está vinculada ao acompanhamento do processo de implementação das políticas educacionais, nas diversas escolas públicas estaduais localizadas em Salvador/BA, na tarefa de inserção da língua

espanhola em seus currículos, bem como na observância do cumprimento da denominada “Lei do Espanhol”, que patenteia a obrigatoriedade da oferta deste idioma no currículo das escolas brasileiras de Ensino Médio.

O texto “Una propuesta didáctica para la enseñanza de los *falsos amigos* del español y del portugués relacionados con el léxico de la alimentación” de Roberto Matos Pereira ocupa-se das divergências terminológicas dos falsos amigos, para indicar estratégias de aprendizado da língua espanhola em estudo contrastivo com a língua portuguesa, através do léxico da alimentação. O autor intenciona levar tais estratégias de aprendizado para as aulas de ELE, baseando-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas. A tese de Roberto Pereira sustenta-se na reflexão da função do léxico de alimentação nas aulas de ELE como fomentador de uma educação intercultural, uma vez que o alimento também compõe o acervo de identidade cultural de um povo.

Marco Luiz Mendes de Oliveira empreendeu um estudo no qual expõe a preparação para um modelo de ficha técnica utilizada em análises de materiais didáticos, destinados ao ensino da língua espanhola dirigido à área de turismo e hotelaria. Seu texto “Elaboração de ficha técnica para análise de material didático” baseia-se na vertente teórico-metodológica sociointeracional, uma vez que, para o autor, a natureza sociointeracionista da linguagem possibilita oferecer subsídios de resolução e negociação em situações diversas, através de posicionamento sempre de um lugar social e histórico específico. O modelo da ficha técnica proposto por Marco Oliveira objetiva propiciar uma aprendizagem que poderá exibir uma visão do sujeito-aprendiz em relação ao outro, a partir do seu lugar de discurso. Dessa forma, esse sujeito deverá



permitir-se também colocar-se no lugar do outro, compondo, assim, a relação sociointeracional entre culturas.

Em sua segunda parte – **Enfoques teóricos-críticos nas literaturas de língua espanhola** – o livro apresenta três trabalhos que abordam aspectos teóricos, culturais e sociais das literaturas hispânicas. O texto “Aspectos estructurales de la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (segunda parte): encuentro del caballero con los libros de sus aventuras: uno verdadero; otro apócrifo” de Adriana de Borges Gomes aborda o veio metaficcional da segunda parte do romance de Miguel de Cervantes, na contundente dupla ficcionalização da personagem de Dom Quixote em livros escritos sobre suas façanhas. A autora, partindo da *Teoria do romance* de Georg Lukács, observa a personagem do cavaleiro andante como um ente que empreende uma escritura autobiográfica, através da leitura oblíqua desses escritos. O texto destaca, ainda, a visão do romance metaficcional cervantino, através da concepção de Mikahil Bakhtin sobre o autor suposto, no caso Miguel de Cervantes que, para a autora, também se autoficionaliza na própria obra.

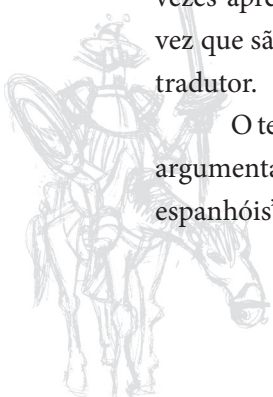
O texto de Lorena Oliveira Tavares teoriza sobre o multiculturalismo, a partir do livro de poemas *El romancero gitano* do poeta espanhol Federico García Lorca. A autora pretende elucidar em seu texto uma vertente construída da soturna sina dos ciganos, os quais são, na maioria das vezes, apresentados de maneira pejorativa. Os questionamentos que Lorena Tavares levanta em seu texto norteiam para uma discussão que procura refletir sobre uma visão, histórica, social e cultural ‘viciosa’ sobre os ciganos, em detrimentos de diversos aspectos que podem proporcionar outras versões da história desse povo. Neste sentido, *El romancero gitano*

de Federico García Lorca mostra-se um veio substancial para que esse diferenciado olhar possa ser deitado sobre os ciganos.

No texto “Poetas de garras e dentes: a palavra erótica de María Eugenia Vaz Ferreira, Delmira Agustini e Alfonsina Storni”, Iára kastrup Schlaepfer identifica no destino irresoluto, heterogêneo e instável da América Latina o transcurso fundido da história da mulher latino-americana com a história de sua poesia feminina. A autora empreende uma análise que procura evidenciar o fluxo sinuoso conferido nos poemas e, a partir dessa sinuosidade, antevê-se a indagação da forma literária, que se transforma em “um lugar de revelação da trama cultural que envolve o desejo feminino”.

A terceira parte do livro – **Enfoques linguísticos da língua espanhola** – reúne dois trabalhos que abordam a relação de textos de língua espanhola com o contexto nacional brasileiro, através da tradução e da argumentação discursiva. Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira em “Um estudo descritivo-comparativo de duas traduções para o português brasileiro do clássico romance espanhol *La vida de Lazarillo de Tormes*” focaliza sua discussão no papel do tradutor, buscando cotejar as escolhas estratégicas da tradução de especialistas que traduziram essa obra da literatura espanhola para o português. O estudo de Maria Auxiliadora destaca as diferenças significativas que a tarefa de tradução de um texto para uma língua estrangeira proporciona ao tradutor. Um dos aspectos ressaltados pela autora é que o tradutor encontra seu próprio estilo, que muitas vezes apresenta-se divergente ao do autor do texto original, uma vez que são partilhadas na tradução as especificidades culturais do tradutor.

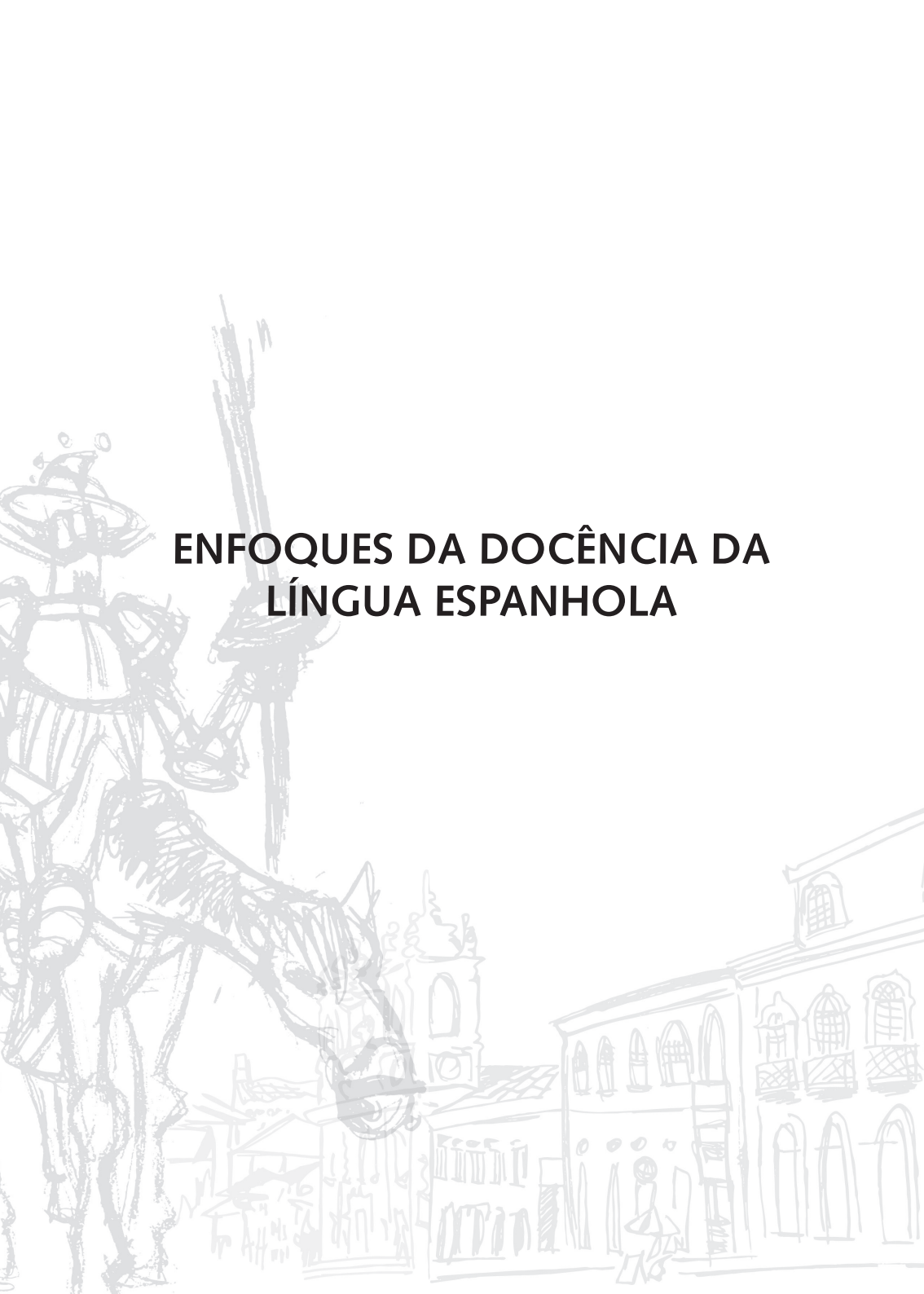
O texto “*Brasil, el país del carnaval y del mundial: a construção argumentativa sobre o gigante sudamericano nos periódicos espanhóis*” de Carla Severiano de Carvalho priorizou a análise de



fragmentos da matéria jornalística *Bahía de todos los tambores*, publicada no jornal espanhol *El País* em 15 de maio de 2004. A autora procurou articular reflexões acerca da composição textual em língua espanhola a respeito das variadas narrativas sobre a cidade de Salvador, em específico. No artigo, Carla Carvalho chama a atenção para a construção da imagem da cidade de Salvador entre os principais formadores de opinião pública da Espanha, que revelam um entendimento da cidade com certa coincidência em relação à sua própria imagem produzida no Brasil, e na Bahia, a qual aparece divulgada em todo o mundo.

Esperamos que o livro contribua para o estímulo no interesse das áreas de conhecimento que abrangem a assimilação da língua espanhola, através dos textos aqui apresentados. Fazemos, pois, nosso convite ao leitor a que encontre seu enlevo essencial pela língua espanhola com a imersão na leitura atilada desses escritos.

Adriana de Borges Gomes
Organizadora



ENFOQUES DA DOCÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA

O ESTÁGIO E O SENTIDO DA PROFISSÃO DOCENTE: em foco o professor de língua espanhola em formação

Núbia da Silva Cruz

Este artigo centra-se na discussão a respeito do papel do estágio na formação profissional e o sentido da profissão docente na concepção dos graduandos do curso de Letras, Língua Espanhola e Literaturas, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Objetiva pesquisar e refletir, assim, o significado atribuído pelos graduandos à profissão de professor, bem como ao estágio, na modalidade oficinas didático- pedagógicas, para a sua formação profissional. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas narrativas, no segundo semestre de 2012 e 2013, com seis professores de espanhol em formação. A opção por essa técnica de coleta de dados justifica-se por ser um potencial instrumento de reminiscências do sujeito sobre as experiências vividas ao longo de sua história, em que problematiza e dá significado às suas trajetórias pessoais, vivências e aprendizagens.

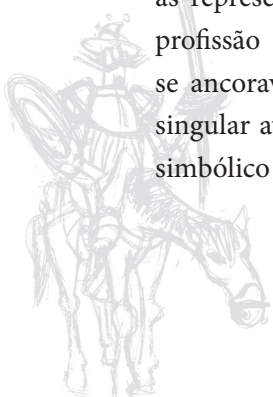
Ao narrar-se, o sujeito, através da organização de ideias, centra atenção em aspectos pontuais de sua existência, em um processo de autorreflexão e tomada de consciência de suas escolhas e dos sentidos atribuídos a cada uma delas. Esse processo formativo, além de possibilitar-lhe resignificar o vivido, também contribui na elaboração de novas projeções de si, em diferentes dimensões da vida.

Para a realização desse estudo utilizamos a abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas orais dos discentes, por reconhecer seu potencial como dispositivo de formação, autoformação e intervenção educativa, ao possibilitar ao sujeito fazer incursões em sua subjetividade rememorando seus percursos vividos e mobilizando neles aprendizagens, experiências, acontecimentos, saberes e relações, num lugar-tempo onde se assume como ator e autor da sua própria história.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, ancorado nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, a partir das proposições de Souza (2006), Souza e Almeida (2013), Passeggi (2010) e nas concepções de García (2009) sobre identidade e Pimenta (2009) sobre estágio e identidade profissional.

A pesquisa é resultado de uma série de inquietações expressas pelos graduandos em suas jornadas por escolas públicas de Salvador no período das atividades do estágio, bem como das discussões suscitadas no contexto acadêmico, especialmente durante as aulas, as quais têm como centralidade o ser professor na contemporaneidade, seus desafios e anseios, a construção da sua identidade profissional e a necessidade da superação da dicotomia entre a teoria e a prática.

Ao propor aos professores em formação debruçar-se sobre sua própria história, por meio das narrativas, foi possível ter acesso a seu acervo pessoal e conhecer seus medos e tensões, bem como as representações construídas, ao longo de sua história, sobre a profissão docente. Assim, foi enriquecedor ir percebendo onde se ancoravam os sentidos e significações do vivido e a maneira singular através da qual cada um interpretava o mundo e o lugar simbólico das memórias que constroem a relação com a profissão.



O artigo está composto por três seções. A primeira seção intitulada “O estágio na formação docente na contemporaneidade” discute o papel do estágio na formação inicial enquanto locus de construção da identidade profissional do (futuro) professor de espanhol. A segunda seção tenciona refletir acerca do sentido da profissão docente, a partir das contribuições abordagem (auto) biográfica, levando em consideração seus pressupostos teórico-metodológicos. Por último, é feita uma breve descrição do percurso metodológico do estudo e a análise de excertos das entrevistas realizadas com os discentes, considerando os seguintes eixos: I) o sentido atribuído por eles à profissão docente e II) o significado do Estágio II para a formação profissional.

O estudo ratificou o significativo papel do Estágio no processo de construção da identidade docente, nele, constatou-se também a consciência dos professores de língua espanhola em formação no que diz respeito ao valor social da profissão, seus desafios e responsabilidades. Vale destacar, ainda, as significativas contribuições da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação e autoformação. Por meio das narrativas discentes foi possível perceber o modo pessoal como cada estagiário descreve e dá significado ao vivido.

Além desses aspectos, é pertinente ressaltar que quando nos debruçamos sobre a história de vida do outro, são mobilizadas, em nós formadores, recordações, aprendizagens e reflexões a respeito de nós mesmos. Assim, fazemos reminiscências da nossa própria trajetória de vida-formação-profissão. Dessa forma, revisitamos por meio da memória, espaços de aprendizagens e experiências que nos constituíram professores formadores.

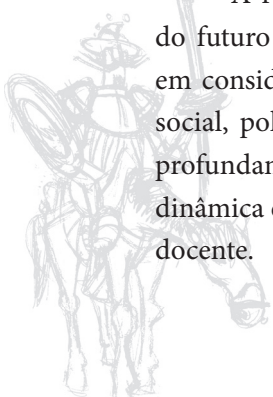
O Estágio na formação docente na contemporaneidade

A formação do professor de língua estrangeira vem sendo um dos principais objetos de investigação de formadores e pesquisadores no âmbito da educação e, sobretudo, da linguística aplicada na atualidade.

As constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais têm exigido do docente de Língua Estrangeira a ampliação de suas competências e habilidades, em detrimento de uma prática pedagógica inovadora, para a qual se torna imprescindível a constante reflexão acerca da metodologia e dos instrumentos de trabalho de sua prática docente, bem como os sentidos da profissão. Nesse cenário de reformulações, formar-se passa a ser um empreendimento pessoal que o sujeito desenvolve a partir do momento em que empreende itinerários diversificados em sua história, atribuindo novos sentidos ao vivido e relacionando-o com o presente, no desafiador trabalho de projetar, a partir do seu inventário de experiências e aprendizagens, o futuro, o devir.

Nesse contexto, o estágio assume um lugar proeminente, visto que entre as suas múltiplas finalidades está a de criar oportunidades de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, aproximando o futuro professor da realidade na qual atuará, através da instrumentalização didático-pedagógica, teórico-prática e constante reflexão na utilização da mesma.

A reflexão acerca do papel do Estágio na formação inicial do futuro professor, em nenhuma circunstância pode ser levada em consideração sem se tomar como referência o atual contexto social, político, econômico, educacional e cultural, o qual incide profundamente no trabalho desenvolvido nas universidades e na dinâmica e na organização do espaço escolar, bem como na prática docente.



É bem sabido que durante a trajetória de formação, o futuro professor vai deparando-se com diferentes componentes curriculares, vivenciando, através da relação com seus professores, colegas e escolas experiências que vão ajudando-lhe a construir sua identidade profissional. Nesse sentido, o estágio, mais do que um momento de instrumentalização didática e metodológica na formação inicial do professor, conforme se concebeu durante muito tempo, deve ser compreendido como espaço de reflexão, propiciador da aprendizagem da profissão docente, considerando suas contradições e desafios, bem como as exigências do atual contexto socioeducacional e seus desdobramentos no exercício do magistério. De acordo com Pimenta e Lima (2009, p. 102):

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situada.

Trilhar esse caminho nem sempre se constitui em uma tarefa fácil, devido às incongruências do projeto de curso o qual, muitas vezes, não consegue imprimir um caráter interdisciplinar entre seus eixos de formação, muito menos atenuar o distanciamento entre a teoria e a prática. Além desses aspectos, os licenciandos convivem muitas vezes com a falta de organização pedagógico-administrativa das escolas e a histórica desvalorização do professor no contexto social.

Ao lado dessas questões, é preciso, ainda, reconhecer as dificuldades com as quais se depara o futuro professor durante as atividades do estágio, a saber: descompasso entre o calendário

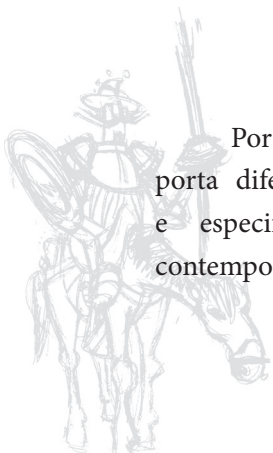
escolar e acadêmico, a precária situação da estrutura física de muitas instituições escolares, a insatisfação com a profissão e a desmotivação por parte de muitos professores em exercício na rede de ensino. Todas essas questões devem ser mediadas pelos professores formadores, tornando-se objeto de discussão durante a formação, a fim de que os futuros docentes tenham conhecimento dessa realidade e dos desafios inerentes a ela.

O Estágio na construção da identidade docente

Desde a segunda metade do século XX, a concepção de identidade, por conta das profundas transformações estruturais e institucionais que marcaram essa época, tem assumido novos contornos conceituais, passando assim, de estrutura unificada e estabilizada, caracterizadora do sujeito moderno, para a pluralização de identidades. Essa perspectiva contribuiu, de forma significativa, para o entendimento de identidade como processual e em constante construção, em que o sujeito não tem nada de absoluto e fixo, pois

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. (GARCÍA, 2009, p. 12).

Por seu caráter interdisciplinar, o conceito de identidade porta diferentes significados, de acordo com os pressupostos e especificidades de cada área do conhecimento. Na contemporaneidade, as discussões sobre identidade docente tem



se constituído como um dos objetos de estudo mais recorrentes e desafiadores do campo educacional, quando se está em debate a formação do professor.

A identidade é uma construção resultante da confluência de experiências, dos saberes, da história pessoal e coletiva, bem como das aprendizagens histórico-sociais vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória existencial. Não sendo, portanto, possível concebê-la como pronta, acabada e estável, posto que é no emaranhado de suas socializações e incursões históricas que vão sendo tecidas suas bases identitárias.

No contexto de formação profissional a questão da identidade tem assumido lugar proeminente, visto que nesse período são tecidos os fundamentos que identificam a profissão docente, ao possibilitar aos professores em formação a reflexão acerca do papel social da docência, bem como suas intenções, a partir da análise de sua base sócio-histórica, política, ideológica, didático-pedagógica etc.

Sobre a identidade docente, Nóvoa (2000, p. 9) considera impossível a dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional, pois compreende que “o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. O entrecruzamento entre dimensão pessoal e profissional reforça a ideia de formação a partir de uma perspectiva ampla e global, que supera a concepção proposta pela racionalidade técnica.

Buriolla (1999, p. 10), considera que, durante a formação para o magistério,

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.

Segundo o autor, o estágio é o lugar onde o sujeito se identifica e se constrói profissionalmente. Sua proposta deve compreender, portanto, a reflexão e a criticidade, o que, de certa forma, exige planejamento, organização e disciplina em sua realização. Na concepção de Pimenta e Lima (2009, p. 112):

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Diante do exposto, as autoras reconhecem o papel da teoria e da prática no processo de construção identitária, bem como a função mediadora e reflexiva do estágio na relação entre instituição formadora, escola campo e o contexto social. Mais uma vez se ratifica o significativo papel do estágio como campo de conhecimento e aproximação da realidade na qual atuará o estudante.

Compreender a importância e os desafios desse componente curricular nos cursos de formação de professores nos ajuda a entendê-lo como significativo campo de conhecimento pedagógico e espaço mobilizador da reflexão e da construção da identidade docente. Nessa concepção é oportuna a reflexão feita por Pimenta e Lima (2009, p. 64) ao afirmar que:

[...] os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os



saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional.

A alusão feita pela autora destaca o lugar significativo da universidade como potencializadora de aprendizagens no processo identitário, por lhe ser característico o exercício do refletir como atividade inerente à sua função social, a qual é marcada pelo estudo das significações da profissão ao longo da sua história.

No emaranhado da construção identitária docente tem tido prevalência, tanto no campo das ciências sociais quanto das humanas, a temática da subjetividade. Por essa razão, tem sido expressivo, na contemporaneidade, o número de pesquisas nos programas de pós-graduação e na graduação que tem se debruçado sobre a abordagem (auto)biográfica. Nesse cenário, a formação profissional tem ganhado novos contornos e assumido a responsabilidade do resgate da subjetividade dos atores sociais como eixo potencializador de um fazer pedagógico crítico, criativo e reflexivo permeado pelas constantes leituras e releituras que fazemos nas incursões que o sujeito faz pelas suas histórias. Alinhada a essa concepção, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 116) consideram que é:

[...] necessário dar voz ao professor, presenciar a subjetividade e a singularidade como elementos distintos, possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com os confrontos, estabelecer o diálogo entre os sujeitos do processo educativo, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, dar espaço para as surpresas, os sustos as constatações.

Os princípios, ações e atitudes apontadas pelas autoras devem ser compreendidos no contexto socioeducativo, político,

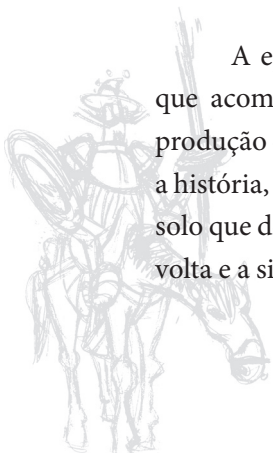
cultural e ideológico como imprescindíveis para o educador, tanto na formação inicial quanto continuada. É preciso possibilitar que ele assuma o lugar central desses contextos, fazendo emergir sua subjetividade ao revisitar e rememorar sua história de vida.

A discussão aqui proposta, em nenhum momento, desconsidera a importância da instrumentalização técnica, dos conhecimentos didáticos, das orientações metodológicas e o desenvolvimento de habilidades específicas na formação do professor, mas reconhece a necessidade da reflexão como imprescindível para ação docente e para a compreensão da complexidade que permeia sua formação na contemporaneidade.

O sentido da profissão docente: as contribuições da abordagem (auto)biográfica

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume as dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (BOFF, 1997, p. 9).

A epígrafe que inaugura esta seção desvela a singularidade que acompanha cada sujeito em seu processo de significação e produção de sentido na sua trajetória existencial. Nela, se acentuam a história, as experiências, as relações e os desafios que constituem o solo que desenha o(s) modo(s) de ler e compreender o mundo à sua volta e a si mesmo. Assim, a forma como cada pessoa mobiliza seus



saberes, valores e aspirações encontra ancoragem num lugar-tempo histórico onde, somente ela, pode, com maestria, fazer incursões. Dessa forma, para compreender os sentidos que o sujeito atribui às suas vivências e acontecimentos, tanto de ordem social quanto pessoal, é preciso ter acesso a sua subjetividade, a qual nos vai dando indícios dos diferentes e múltiplos contextos que tecem sua identidade.

Ao longo da nossa existência vamos compondo nosso acervo como sujeito histórico. Nele, se ancora o nosso protagonismo nas tramas dos percursos existenciais percorridos por cada um de nós. Porém, por diferentes circunstâncias e fatores, nem sempre assumimos nosso acervo. Acreditamos que isso ocorra como uma espécie de adormecimento existencial, à espera, talvez, de uma oportunidade para colocar no lugar o sentido de cada coisa e acontecimento.

Fazer incursões pela nossa história, retomar percursos significa, portanto, mais do que visitar a memória, pois examinar o potencial de nossa atividade cerebral é fazer o resgate de nós mesmos no tempo e no espaço, oportunizando nosso autoconhecimento, através da releitura e ressignificação de relações, experiências e aprendizagens. Incurrir em nossa história mobiliza-nos, assim, num diálogo com os diferentes contextos pelos quais transitaram as bases onde se acentuam nossa identidade como sujeito.

Tem sido proeminente, na contemporaneidade, os estudos desenvolvidos nas ciências sociais e humanas com ênfase na subjetividade do sujeito. No contexto educacional, a abordagem (auto)biográfica tem se constituído em um significativo dispositivo de formação e autoformação, no âmbito acadêmico, especialmente nos cursos de formação de professores. Sobre as contribuições e,

sobretudo, o protagonismo do sujeito nessa abordagem, Souza (2006, p. 36) argumenta que:

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre a subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história.

Segundo o referido autor, por meio dessa abordagem o sujeito toma a si mesmo, suas relações e modos de viver como objeto de reflexão. Ao narrar sua história de vida, o sujeito da narração tem a possibilidade de assumir o centro do processo investigativo ao fazer apreensões de momentos experienciados em sua trajetória. A respeito dos princípios sobre os quais se assentam a investigação (auto)biográfica, é válido destacar que:

No centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma. Não se busca obstinadamente a “verdade objetiva”, pois se tem consciência de que a “realidade” passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos. A pesquisa (auto) biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, **como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade**. O respeito ao sujeito como *agente* e *paciente* das interações sociais permite afirmar que essa postura em pesquisa alinha-se a uma mirada



biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura ética. (PASSEGGI, 2010, p. 112- 113, grifo nosso).

De acordo com o exposto pela autora, a abordagem (auto) biográfica diferencia-se do método científico ao trazer para a centralidade, como seu objeto de estudo, a subjetividade do ser humano e sua capacidade de autorreflexão sobre a mesma. Vale destacar ainda que a abordagem não objetiva validar as evocações feitas pelo sujeito-narrador, mas fomentar que, por meio da linguagem, ele consiga significar o seu acervo de experiências, aprendizagens, saberes e acontecimentos durante seu itinerário existencial.

Seu objetivo maior é apreender a leitura e compreensão que a pessoa faz de si mesma e do universo de situações, relações e contextos que está à sua volta, bem como seu modo particular de apropriar-se da sua história. Essa maneira de compreender o outro, como artífice da sua própria história, tem nos sinalizado, cada vez mais, a necessidade de desconstruir a visão fragmentária do ser humano.

Como dispositivo de formação, a abordagem (auto) biográfica oportuniza à pessoa em formação, na narrativa de sua própria história, refletir sobre o vivido, identificando experiências marcantes, resignificando escolhas, produzindo novos sentidos, reafirmando e redimensionando o presente escondido e iniciado nas tessituras do passado, onde a consciência, na maioria das vezes, ainda nem existia. A respeito desse entrecruzamento temporal ao narrar a si mesmo, entende-se que:

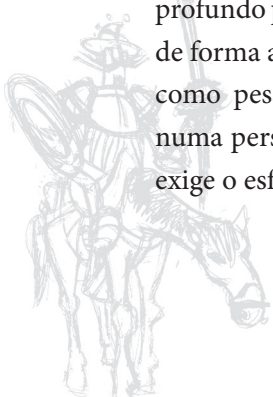
As narrativas das histórias de vida ritualizam o tempo vivido e possibilitam um olhar retrospectivo e prospectivo da vida; são importantes na formação

e (auto) formação do professor por provocar/ possibilitar o deslocamento entre o passado, o presente e o futuro e, sobretudo, por explicitar que a vida é uma história e, por esse motivo, constitui em importante alicerce para o conhecimento e o reconhecimento. (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 49).

A abordagem (auto)biográfica, no contexto de formação docente, possibilita ao futuro professor, ao debruçar-se sobre sua própria história, rever sua trajetória existencial, dando sentido às experiências vividas, revelando suas representações e aspirações a respeito da profissão. Essas incursões formativas, reveladoras do sentido social que se atribui ao trabalho do professor, se entrecruzam, o tempo inteiro, com suas trajetórias pessoais. Esse entrecruzamento entre memórias formativas e pessoais nos ajuda a refletir e compreender o profissional que está sendo construído no seu processo identitário.

Através das trajetórias narrativas, portanto, os sujeitos vão tecendo, reconstituindo, mentalmente, aprendizagens e dando significados às particularidades da sua história que contribuíram para a escolha da docência como campo de atuação profissional no contexto social.

Quando narramos nossas histórias de vida, mobilizamos, por meio da linguagem, elementos constitutivos da nossa subjetividade e assumimos como atores a centralidade do lugar-tempo daquilo que é rememorado por nós. Esse exercício constitui-se em um profundo processo reflexivo ao nos exigir selecionar os fatos da vida, de forma a reelaborar em nós, a maneira pela qual nos enxergamos como pessoa e como vemos o mundo por meio da linguagem, numa perspectiva histórico-cultural do sujeito, uma dinâmica que exige o esforço da interpretação e reinterpretação do vivido.



Contextualização e percurso metodológico da pesquisa

O professor de línguas vive na contemporaneidade o desafio de ser porta-voz de uma cultura em um contexto social pluricultural, ao mesmo tempo em que se vive a emergência, desencadeada por esse mesmo contexto, de dar lugar e voz a sua subjetividade. Nesse cenário, conhecer as histórias de vida dos nossos alunos, ter acesso às suas aprendizagens e experiências, permitir-se compreender seus itinerários pessoais e formativos, bem como a maneira particular que cada um dá significado aos acontecimentos da vida é extremamente significativo para a compreensão das suas escolhas profissionais e o modo de conceber a profissão docente.

O estágio, enquanto lócus de aprendizagem da profissão docente, tem encontrado cada vez mais na abordagem (auto) biográfica, por meio das narrativas discentes, um caminho frutífero e potencializador de reflexão do seu lugar no processo de formação do professor e da construção e fortalecimento da sua identidade profissional.

Nesse estudo, com o objetivo de saber o sentido da profissão docente para os professores de espanhol em formação, bem como o significado do estágio para sua formação profissional, foram entrevistados seis estudantes do curso de Letras, Língua Espanhola e Literaturas, do campus I, da Universidade do Estado da Bahia, no segundo semestre de 2013. Dentre eles cinco, são do gênero feminino e um do masculino. O critério de seleção dos seis participantes levou em consideração a fase em que se encontravam na graduação, ou seja, semestres finais.

Vale ressaltar que a modalidade de estágio ao qual se reportam os estudantes durante a entrevista, naquilo que compreende o significado do estágio para sua formação profissional, diz respeito

à organização desse componente curricular no projeto de curso no formato de oficinas didático-pedagógicas.

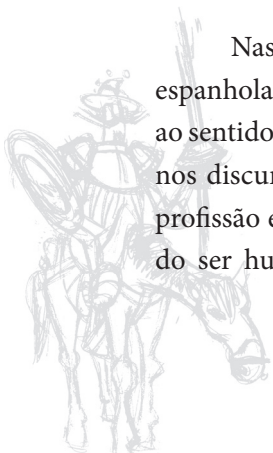
O percurso metodológico para a realização das entrevistas compreende a etapa de contato pessoal e inicial com os participantes. Em seguida, foi enviada uma carta-convite para os seis discentes, situando-os a respeito dos objetivos e pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientam o estudo. Junto com a carta-convite, foi enviada, ainda, uma espécie de “pré-contrato” para apreciação e conhecimento mais minucioso dos docentes acerca dos procedimentos da investigação, sobretudo da entrevista narrativa.

A coleta dos dados foi feita no final do semestre indicado, em momentos individuais com os estudantes. Após esse período, foram feitas as transcrições das entrevistas narrativas para posterior coadunação e análise dos dados recolhidos. Apesar das entrevistas apresentarem histórias interessantes sobre a relação formação/profissão, observando nela o sentido do estágio e da profissão docente, somente pequenos excertos foram transcritos nesse texto.

Um olhar sobre o sentido da profissão docente e o estágio

Narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad. (BOLÍVAR, 2012, p. 34).

Nas incursões realizadas pelos professores de língua espanhola em formação durante as entrevistas, no que diz respeito ao sentido atribuído por eles à profissão docente, pode-se apreender nos discursos dos colaboradores a consciência do valor social da profissão e o seu imprescindível papel como agente transformação do ser humano. Os estudantes mencionam ainda características



e qualidades que julgam indispensáveis ao ofício de professor: mediador do conhecimento e fomentador do pensamento crítico.

Nos seguintes excertos, é possível perceber como vão emergindo as representações relacionadas à profissão docente nas narrativas dos professores de espanhol em formação.

Ser Professor é uma das mais belas profissões, no entanto, é uma tarefa árdua, porém gratificante quando se tem em mente a grandiosidade de sua missão. [...] Uma sociedade não se constrói sem a presença de um professor, pois ele é um ser indispensável em todos os âmbitos da vida de um ser humano. Além disso, é uma profissão que requer amor, desprendimento e muita responsabilidade (colaboradora A, informação verbal).

Por ser uma profissão que trabalha diretamente com conhecimentos, com várias leituras, com reflexões. **Também por ser o objetivo escolhido para trabalhar** orientando e ajudando a intermediar os conhecimentos adquiridos, assim como uma forma de estar sempre em torno de questões desafiadoras e perceber que com o tempo o aluno é lapidado através do conhecer, do aprender a aprender (colaborador B, informação verbal, grifo nosso).

Nas narrativas, os colaboradores, além de explicitarem o sentido da profissão e a consciência das funções inerentes ao professor, desvelam, também, em seus discursos, a decisão da escolha profissional. O colaborador B, ao expressar o sentido da profissão, vai construindo sua rede de significações, justificando sua escolha pela área de atuação e apontando, de forma clara e objetiva, a consciência das atitudes e ações que caracterizam o labor docente. No fragmento seguinte, pode-se observar que a colaboradora C faz, mais uma vez, alusão à relação do professor com o conhecimento em sua narrativa.

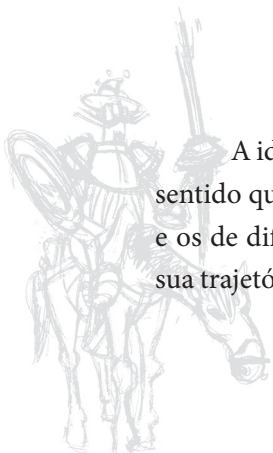
Ser professor é mediar conhecimentos e ser professor porque **posso** influenciar de forma positiva no pensamento crítico das pessoas à minha volta que podem e são um ponto chave para a mudança e transformação do nosso país (colaboradora C, informação verbal, grifo nosso).

Vale destacar, ainda, que a colaboradora C constrói seu discurso em primeira pessoa, conforme se percebe por meio da desinência verbal. Assim, ao mesmo tempo em que define o sentido de ser professor, construção histórico-cultural, deixa explícita a identificação com a profissão, expressando o sentimento de pertença a esta categoria profissional, revelando a consciência da função social da profissão.

Pimenta e Lima (2009, p. 67, grifo nosso), em seus estudos sobre formação docente, apontam a relação existente entre o sentido sócio-histórico da profissão de professor e a construção identitária argumentando que:

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições. Mas também da 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 em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do **sentido que tem em sua vida ser professor**.

A identidade profissional é resultante do entrecruzamento do sentido que o sujeito imprime em sua vida pessoal ao ser professor e os de diferentes contextos socioculturais pelos quais transita em sua trajetória existencial. Nesse sentido, as diferentes aprendizagens



em diferentes espaços sociais, as experiências vivenciadas, modo de compreender e de interpretar o mundo e a relação com sua subjetividade vão moldando a identidade do professor.

Durante a formação acadêmica, o contato com as escolas, as vivências com os professores e colegas de turma fazem emergir, em um confronto necessário, as representações pessoais e familiares sobre a profissão e seu sentido a partir da perspectiva dos profissionais, como sujeito, seja no contexto escolar ou universitário, que estão diretamente relacionados com o contexto educacional.

Quando questionados sobre o significado do Estágio II para a formação profissional, os estudantes responderam:

O papel na verdade, foi o início da construção da minha identidade como Prof.^a de ELE.¹ Antes de iniciar o estágio II não conseguia me visualizar como Prof.^a de ELE. Acreditava ser uma meta inalcançável. E com essa vivência do estágio II pude me visualizar em uma sala de aula (colaboradora D, informação verbal).

Considero o estágio II de vital importância, para a formação da minha identidade como futuro professor de língua espanhola, visto que, ao realizar as oficinas alguns tabus, foram superados, através da experiência com o contato com o espaço físico da sala de aula e o convívio com os alunos participantes das oficinas, através das oficinas pude colocar em prática boa parte do que foi até então ministrado no meu curso na universidade (colaboradora E, informação verbal).

O reconhecimento do estágio como espaço de construção e fortalecimento da identidade profissional marca o discurso do futuro professor. Em sua concepção, o Estágio, na modalidade oficina, lhes possibilitou ver-se como pertencente à comunidade

1 ELE significa Espanhol Língua Estrangeira.

dos profissionais que ensinam a língua espanhola. Além disso, os colaboradores destacaram os desafios com os quais se depararam durante as experiências vividas no estágio.

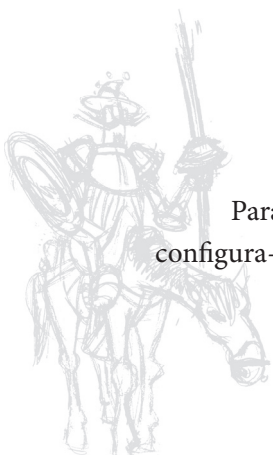
A oportunidade de unir teoria à prática é um dos aspectos mais significativos quando se reflete acerca do papel do estágio na formação profissional e uma das principais inquietações teórico-metodológicas expressas pelos licenciandos sobre ensino da língua espanhola, sobretudo na escola pública.

Freire (2003), um dos grandes estudiosos da Educação, considera que a teoria dissociada da prática se constitui em mero discurso. No entanto, quando são articuladas, se tem como resultado a práxis a qual se caracteriza por ação criadora e transformadora da realidade. Da afirmação freiriana se depreende a necessidade de superação da perspectiva antagônica entre teórica e prática, em detrimento de uma atividade humana capaz de transformar a realidade na qual os sujeitos estão imersos, em contínua interação entre teoria e prática, transformando, nesse processo, a si mesmo.

Para outro entrevistado,

Essa fase do estágio é muito importante, pois serve para aqueles estudantes que não tem contato algum com uma sala de aula, obter ao menos uma noção do que irá encontrar quando estiverem dando classes de LE, nesta oficina tivemos a oportunidade, como professor de língua, testar novas maneira de aplicar conteúdos muitas vezes maçantes para um aluno brasileiro, sem contar que o estágio II nos possibilita ver qual a melhor metodologia para ser usada na sala de aula (colaborador F, informação verbal).

Para aqueles que nunca exerceram o magistério, o estágio configura-se como excelente oportunidade de aprendizagem da



profissão docente. Através dele, o estudante se insere na realidade na qual atuará. Além disso, o estágio oportuniza a mobilização de saberes, conhecimentos e capacita o futuro professor, pelas vivências das diferentes situações de ensino-aprendizagem, para fazer escolhas dos instrumentos, metodologias e estratégias necessárias para atender às injunções das realidades pelas quais transitam os estagiários em suas peregrinações formativas.

A partir das narrativas de formação dos estagiários, foi possível apreender o sentido que atribuem à profissão docente, bem como ao estágio no percurso de sua formação profissional. Ao narrar suas experiências do estágio, dando-lhes significados singulares, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre si e o outro, encontrando o significado de cada momento vivido e, ao mesmo tempo, resignificando sua escolha profissional. Os discentes, como atores do seu processo de formação, expressaram em seus discursos, seus temores, anseios e desafios no que diz respeito à profissão, assumindo, assim, o protagonismo de suas histórias.

Considerações finais

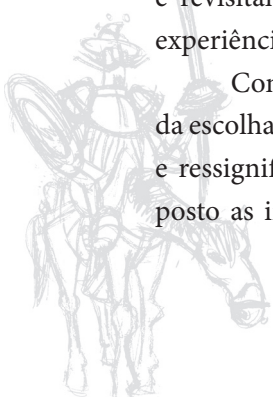
O estudo acerca do papel do estágio na formação do professor de espanhol em formação e o sentido da profissão docente possibilitou o acesso à subjetividade dos discentes e, em consequência disso, compreender a apreensão e interpretação que fazem da profissão docente e de suas experiências formativas enquanto acadêmicos. Esses depoimentos nos chamam a atenção para um olhar mais acurado e sensível aos conflitos, temores e inquietações vivenciadas pelos estagiários em seus trânsitos pelas escolas durante as atividades do estágio.

A construção da identidade profissional é um processo no qual há a interação dos múltiplos contextos pelos quais os sujeitos realizam suas jornadas existenciais e sua história pessoal, singular. Fazer incursões a esses contextos, por meio de suas lembranças, permite ao profissional em formação refletir sobre o lugar e as contribuições desses diferentes espaços para a construção da sua identidade profissional. Nesse sentido, a abordagem (auto) biográfica tem se constituído um significativo dispositivo de formação. Através das narrativas (auto)biográficas, percebeu-se o modo particular que cada um descreve e dá sentidos ao vivido.

A maneira como os discentes dão sentido ao estágio em seu processo de construção da identidade profissional nos revela a importância desse componente curricular e ao mesmo tempo nos aponta seu potencial e relevância como *lócus* de aprendizagem da profissão docente. A consciência do valor social da profissão e dos seus desafios foram, também, considerações bastante significativas para a compreensão e a responsabilidade assumida por cada professor ao escolher essa profissão.

Vale destacar, ainda, que as narrativas dos estudantes contribuem para mobilizar em nós, formadores, não só a reflexão da nossa prática docente, mas outras formas de conhecimentos, saberes e linguagens no nosso fazer pedagógico. Além disso, quando ouvimos a história de outrem, sendo contada por ele mesmo, fazemos incursões silenciosas nas nossas próprias histórias de vida e revisitamos, por meio da memória, espaços de aprendizagens experiências que nos constituíram professores formadores.

Compreender as histórias e representações que estão por trás da escolha profissional desses acadêmicos, contribuiu para a revisão e ressignificação da minha prática docente enquanto formadora, posto as incursões que me permitiu realizar, pela minha própria



história quando ainda me preparava para o magistério superior. Destas apreensões, possibilitadas pela abordagem (auto)biográfica, vale destacar seu potencial de reflexão para o sujeito e instrumento de autoconhecimento.

Referências

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. da C. (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, v. 1).

BURIOLLA, M. A. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Carlos_Marcelo%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 2000.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano!: autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, V. B. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 112-113.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. (Org.). *Pesquisa (Auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba: CRV, 2013.



REFLETINDO ACERCA DA INCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SALVADOR-BA

Aline Silva Gomes

Este texto tem como finalidade apresentar os resultados de parte das experiências vivenciadas com os estudantes do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola (doravante Curso 404) na disciplina ED 0104 – Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino da Língua Espanhola –, ofertada no primeiro semestre de 2013. O referido curso de graduação está ligado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH-I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado na cidade de Salvador. Neste trabalho – em particular – se descreve uma das ações desenvolvidas no componente curricular supramencionado, em parceria com o projeto de pesquisa intitulado **O estudo da língua espanhola nas escolas públicas estaduais de Salvador-Bahia: sobre o cumprimento da Lei 11.161/2005**. Em linhas gerais, este projeto visa observar o processo de implementação das políticas educacionais, em diferentes escolas públicas estaduais localizadas em Salvador-BA, no que tange à inserção da língua espanhola no currículo. A denominada “Lei do Espanhol” dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta deste idioma no currículo das escolas brasileiras de Ensino Médio.

A disciplina ED 0104 foi criada pelo Colegiado do Curso 404, no ano de 2005. A carga horária total é de 45 horas, que são

ministradas em um semestre letivo, em 15 encontros de três horas de duração. Trata-se de um componente curricular obrigatório, que não exige pré-requisitos, destinado aos estudantes do Curso que estão matriculados no sexto período. Tem como propósito promover o estudo de situações contemporâneas que envolvem o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE, considerando o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, assim como as novas tendências de cultura e do comportamento humano que refletem diretamente na situação do ensino de língua estrangeira.

Para alcançar o objetivo central, a disciplina ED 0104 propõe os seguintes objetivos específicos, a saber: i) conhecer, de maneira breve, a história da educação no ocidente; ii) discutir sobre a relação entre língua e identidade cultural; iii) refletir acerca do ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade; iv) conhecer a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, dando ênfase à língua espanhola; v) discutir sobre os fins e objetivos do ensino da língua espanhola nas escolas; vi) analisar a Lei 11.161/2005, bem como investigar o processo de implementação nas escolas públicas localizadas na Bahia, em especial, na cidade de Salvador; vii) refletir acerca do advento das Novas Tecnologias da Educação e Informação e seus impactos no processo educacional; e viii) refletir sobre a indisciplina no ambiente escolar.

Nesta disciplina, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver pesquisas-piloto em colégios da rede estadual de ensino, localizados na capital baiana, com o propósito de analisar os impactos da inclusão da língua espanhola no currículo das instituições que já a incluíram em sua programação, bem como compreender as razões pelas quais este idioma ainda não havia sido implementado em diferentes escolas dessa localidade.



Acredita-se que o estudo dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ELE, enfatizando os aspectos sociais e antropológicos, ocupa um espaço relevante na formação inicial dos professores de língua espanhola. Assim, a oferta desta disciplina, no currículo do Curso 404, significa a possibilidade de ampliar o repertório dos discentes, no que se refere ao conhecimento dos diferentes fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem deste idioma e de suas culturas, dando destaque aos aspectos sociais e antropológicos.

Política linguística no Brasil: o ensino da língua espanhola e a Lei 11.161/2005

A política linguística no Brasil constitui-se um assunto que vem sendo discutido nas últimas décadas. No que tange a este tema, diferentes autores como Leffa (1999), Monte Mor (2013) e Rajagopalan (2013) mencionam a ausência de políticas bem articuladas e claras no contexto brasileiro para o ensino de línguas e, inclusive, nos demais países lusófonos. Em seu texto, o último autor supramencionado afirma que, até mesmo Portugal – país que decidiu sobre o destino do Brasil durante algum tempo – não possui uma histórica contínua e sistemática no que tange à política linguística, ou seja, de certo modo, não se deu atenção a esse assunto durante um longo tempo.

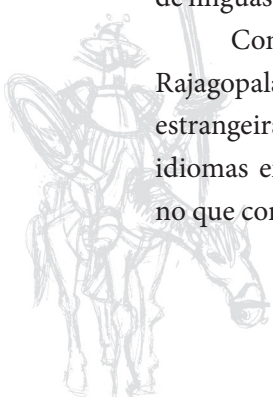
Rajagopalan (2013) relembra que a primeira medida concreta da ordem de uma política linguística no Brasil foi o decreto de Marquês de Pombal. Segundo o documento, a partir de certo momento, determinou-se o uso do português como língua-geral no território brasileiro (que na época era colônia de Portugal), com a finalidade de instituí-la como a única permitida no país. Esse decreto

foi fruto de um despertar da nação portuguesa, pois, em determinado período da história, os portugueses se deram conta de que a questão linguística desempenhava um papel relevante no que dizia respeito à conquista e ao domínio e preservação de suas colônias.

No que tange especificamente às línguas estrangeiras, para Rajagopalan (2013), a história das políticas linguísticas é ainda menos consistente, menos clara, ou até mesmo confusa. O linguista pressupõe que no Brasil parece prevalecer a ideia de que a política linguística se restringe apenas à preservação e à consolidação da língua como um meio de cultura, e que essa intenção é amplamente divulgada em todo território brasileiro. Desse modo, como consequência, a política linguística externa ao país vem ficando em segundo plano.

Leffa (1999), Monte Mor (2013) e Rajagopalan (2013) também defendem que o Brasil carece de uma política clara, consistente e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras. Em conformidade com Leffa (1999), Rajagopalan (2013), é preciso atentar para escassez de planejamento e de preparo para o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, já na época do império. Nesse período, o ensino de línguas modernas no Brasil carecia de, pelo menos, dois aspectos importantes: i) metodologias adequadas que respondessem às necessidades do público e ii) uma administração competente e eficiente. Ainda conforme Leffa (1999), é durante o império que se dá início à decadência do ensino de línguas e, ao mesmo tempo, o desprestígio do ensino secundário.

Com base no texto de Leffa (1999), percebe-se que Rajagopalan (2013) explica que o histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é um reflexo do que ocorreu no ensino de idiomas em outros países (só que com décadas de atraso), tanto no que concerne à metodologia quanto com relação aos conteúdos.



Para explicar esse atraso, o autor esclarece que, de certo modo, o Brasil se contentou em somente reproduzir modelos de ensino de línguas estrangeiras existentes em outros países, sem algum tipo de reflexão, fazendo dessa prática algo rotineiro. Em outros termos, o autor argumenta que determinadas metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras eram colocadas em ação sem que houvesse qualquer tipo de questionamento e sem considerar as peculiaridades tão diversas do contexto educacional brasileiro. Apesar de que no Brasil já se alcançou alguns avanços no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, infelizmente, esse modo de pensar, mencionado pelos autores supramencionados, ainda se faz presente, nos dias atuais, na educação brasileira.

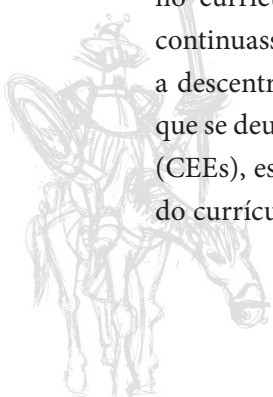
A fim de compreender a relevância de se propor discussões e reflexões, dentro do Curso 404, acerca da oferta da língua espanhola no currículo das escolas de Educação Básica, é fundamental contextualizar e explicar a importância deste idioma, nos dias atuais.

De acordo com Moreno Fernández (2005), alguns fatos históricos, sociais, econômicos e culturais geraram e fomentam, ainda hoje, a necessidade da inserção da língua espanhola nas escolas brasileiras: a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, isto é, um bloco econômico do qual participam como membros Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela (este último se integrou em 2006), criado a partir da assinatura do Tratado de Assunção; a aparição de grandes empresas de origem espanhola e hispano-americanas, gerando laços comerciais mais estreitos entre estes países; outro fator importante é a realização de eventos esportivos no Brasil como, por exemplo, a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016; e, por último – não menos importante –, o peso da cultura hispânica em geral, por meio da qual se tem contato através das músicas, esportes, cinema etc.

Segundo Rodrigues (2010), a inclusão da língua espanhola na rede oficial de ensino brasileiro não se instaura com a aprovação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) – Lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio – e seu compromisso de implantação a partir do ano de 2010. Em conformidade com o autor supracitado, a autora menciona que esta língua já fazia parte do currículo do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, desde 1919, e que esta instituição foi a primeira a implementá-la, a partir do trabalho de Antenor Nascentes, quando este assume a vaga na instituição mencionada como professor concursado. Contudo, naquele período, a língua estrangeira ainda não fazia parte das disciplinas obrigatórias a constar nos currículos escolares, segundo a legislação da época.

A partir da Reforma de Capanema e da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, inclui-se a língua espanhola como língua obrigatória no currículo dos estudantes de 1º ano dos cursos Clássico ou Científico. No entanto, essa disciplina possuía uma carga horária pequena no currículo escolar frente a outras línguas estrangeiras modernas, como as línguas inglesa e francesa, e até mesmo as clássicas, como as línguas latina e a grega.

Em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961), a qual muda radicalmente o cenário do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Esta Lei não faz nenhuma referência sobre a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo, entretanto ela abria brechas para que as mesmas continuassem sendo oferecidas pelas instituições educativas. Com a descentralização das determinações sobre a educação no Brasil, que se deu através da criação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), estes órgãos passaram a ser responsáveis pela organização do currículo escolar, assumindo o papel de julgar quais disciplinas



seriam obrigatórias ou optativas, de acordo com as necessidades específicas de cada região. Assim, mesmo sendo excluídas do texto da LDB de 1961, algumas línguas estrangeiras continuaram sendo ofertadas pelas escolas como obrigatórias, ou optativas, pelos CEEs. Entretanto, nesse período (1942-1961), a língua espanhola não gozou, por diferentes motivos, de sua manutenção nos currículos escolares, em geral, se comparada a outras línguas estrangeiras, como a inglesa e a francesa, por exemplo, permanecendo apenas nos cursos Clássico e Científico, com somente um ano de estudos.

Ainda segundo Rodrigues (2010), se por um lado o decreto de 1942 valorizava a presença das línguas estrangeiras (modernas e clássicas) como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino secundário, por outro, a LDB de 1961 modificou por completo o panorama do ensino dessas disciplinas em escolas de redes oficiais do Brasil, quando esta apaga em seu texto legal o ensino de idiomas dos currículos escolares. A esse acontecimento, a autora chama de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, por parte do Estado, pela sua exclusão da grade curricular obrigatória.

O texto da LDB de 1971 trata também acerca do ensino das línguas estrangeiras, porém menciona que estas devem aparecer apenas como sugestões de disciplinas a serem escolhidas pelos CEEs para fazer parte dos currículos das instituições escolares. De acordo com Paiva (2003), somente numa Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1976 – que emenda a LDB de 1971 – é que esse processo de desoficialização das línguas estrangeiras passa por um resgate em seu prestígio e as línguas voltam a ser obrigatórias nos currículos do então Segundo Grau (hoje Ensino Médio), além de reforçar a sua inserção no currículo do Primeiro Grau – hoje chamado de Ensino Fundamental. No entanto, Rodrigues (2010) destaca que a Resolução de 1976, colocada em prática por meio

das CEEs, não determina que línguas estrangeiras deveriam ser ministradas. Como consequência, houve a exclusão das línguas clássicas como o Latim e o Grego e a valorização da língua inglesa como idioma veicular. Em outras palavras, desde a LDB de 1961, nenhuma língua estrangeira, em especial, é designada como obrigatória nos currículos escolares, segundo as leis brasileiras, e sua obrigatoriedade vai depender da eleição e decisão dos CEEs.

No que diz respeito ao atual sistema educacional brasileiro, é a LDB de 20 de dezembro de 1996, através da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que regula o ensino de línguas estrangeiras na atualidade. Assim, os Estados têm a competência em matéria educativa para a implantação das normas federais e o desenvolvimento de legislação específica. Em 2005, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei 11.161, durante uma reunião do Congresso Nacional, realizada no dia 5 de agosto deste ano. A referida Lei prevê a implantação gradativa do ensino da língua espanhola – que deveria ocorrer a partir do ano de 2010 – e atribui aos CEEs a responsabilidade pelas normas que tornem viável sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais. Entretanto, apesar de existir uma obrigatoriedade do ensino do Espanhol a nível nacional, infelizmente essa prática ainda não está vigorando – de fato – no Estado da Bahia, e de forma específica, na cidade de Salvador.

Em um plano mais abrangente, uns dos fatores que permeiam e que dá sentido a realização de estudos pilotos dentro do Curso 404 – além da formação acadêmica dos estudantes – é a valorização da oferta da língua espanhola nas escolas públicas de Ensino Básico, particular, na rede pública de ensino.



Metodologia, exemplo de atividade e resultados alcançados

Conforme se menciona no início deste texto, um dos objetivos específicos da disciplina ED 0104 é o estudo da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Deste modo, no intuito de avaliar o processo de inserção da língua espanhola nas escolas baianas de Ensino Médio, estabeleceu-se a necessidade de se fazer um levantamento inicial da situação atual da oferta desta disciplina nas instituições públicas localizadas na cidade de Salvador/BA. Um dos principais fatores que suscitou essa proposta foi a necessidade de se propor reflexões – entre os estudantes do Curso 404 – acerca da implementação da Lei em questão, visando compreender a atual situação da língua espanhola no contexto escolar, bem como suas demandas e desafios.

Em linhas gerais, o componente ED 0104 foi ministrado por meio de aulas expositivas dialogadas, com o apoio de recursos como *data-show* e *slides*. Além disso, os estudantes realizaram diferentes exercícios, tanto de forma individual quanto em duplas, a fim de refletir sobre os conteúdos que estavam sendo abordados na disciplina. Em seguida, descreve-se uma das atividades propostas ao grupo.

Com o objetivo de avaliar os impactos da Lei 11.161/2005 nas escolas de Salvador/BA, se propôs aos estudantes da disciplina um trabalho de campo, em forma de estudo piloto, no intuito de que estes conhecessem mais de perto a realidade do ensino da língua espanhola no contexto indicado.

Para a realização da atividade em questão (que foi desenvolvida ao longo de cinco semanas), foram definidas as seguintes etapas (fases):

- a) Distribuição da turma em grupos: nesta etapa, os estudantes da disciplina se dividiram em duplas, de modo que parte da turma investigasse um colégio de Ensino Médio que já havia inserido a língua espanhola no currículo, e a outra parte se dedicasse a pesquisar uma instituição escolar (também, de Ensino Médio) que ainda não ofertava este idioma na grade curricular. Entretanto, antes dessa tarefa, os discentes buscaram informações sobre quantos colégios estaduais oferecem o idioma em questão;
- b) Adaptação de questionários semiestruturados: nesta fase, os estudantes adaptaram alguns questionários já existentes (os quais já tinham sido elaborados dentro do projeto de pesquisa mencionado na introdução do artigo), com o objetivo de aplicá-los nas escolas. No final, foram definidos quatro instrumentos de coleta de dados, a saber: o primeiro questionário foi aplicado a um diretor de uma escola que não ofertava a língua espanhola no currículo; o segundo, foi direcionado a uma turma de 3º ano do Ensino Médio dessa mesma escola; o terceiro questionário foi destinado a um diretor de uma escola que já havia inserido o Espanhol no currículo; o quarto, foi aplicado a uma turma de alunos (também de 3º ano do Ensino Médio), da mesma escola onde foi aplicado o terceiro questionário. Essa atividade durou por volta de duas semanas;
- c) Aplicação dos questionários e análise dos dados: nesta etapa, os estudantes do Curso 404 realizaram pesquisas de campo, por meio de visitas às escolas, a fim de coletar



os dados que, posteriormente, foram analisados. Nessa ocasião, os discentes puderam analisar, *in loco*, as políticas educacionais de inserção da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio, assim como incentivar a importância da oferta deste idioma no currículo, explicando os seus benefícios. Durante a pesquisa de campo, os estudantes também realizaram entrevistas orais, visando recolher relatos e/ou depoimentos que os ajudassem a compreender melhor as respostas fornecidas pelos sujeitos que responderam os questionários escritos. Essa fase durou cerca de duas semanas. Vale destacar que essa atividade – ainda que piloto – foi realizada com autorização prévia das instituições envolvidas e com o consentimento dos participantes;

- d) Apresentação dos resultados em classe: na quinta semana, os estudantes apresentaram seminários – em sala de aula – sobre os resultados alcançados na pesquisa de campo. Esse momento constituiu-se uma oportunidade para os discentes tecerem discussões e reflexões acerca dos impactos da inserção (ou não inserção) da língua espanhola nas escolas investigadas.

Os alunos da disciplina ED 0104 foram avaliados durante todas as fases do trabalho, desde a elaboração dos instrumentos de coleta de informações até a exposição e discussão em classe dos resultados encontrados na pesquisa de campo, através de seminários.

Neste texto, apresenta-se apenas uma amostra dos resultados obtidos pelos estudantes durante a aplicação do questionário a um Diretor de um colégio estadual, onde a língua espanhola é ofertada

no currículo. O instrumento aplicado contém 10 perguntas, por meio das quais os discentes analisaram, entre alguns aspectos, de que forma os discursos veiculados pelo entrevistado refletem suas crenças acerca da inserção da língua espanhola no currículo da instituição que gere.

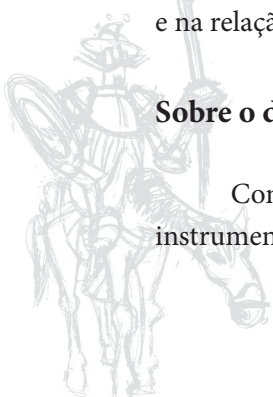
A pesquisa piloto, realizada durante a disciplina, é de natureza interpretativa e qualitativa, pois o foco dos alunos estava centrado na compreensão de como o diretor percebe o mundo e significa sua vida, além do contexto escolar onde está inserido, a partir de suas crenças. Deste modo, para o desenvolvimento da atividade, adotou-se a definição de Barcelos (2004, p. 18) sobre crenças, descrita como:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

No seu texto supracitado, Barcelos define as crenças dentro de uma perspectiva mais situada e contextual. Ou seja, elas são experienciais, pois constituem parte das construções e reconstruções das experiências vivenciadas pelos indivíduos, e são construídas e situadas de acordo com os contextos. As crenças incorporam as perspectivas sociais, uma vez que brotam no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

Sobre o discurso analisado pelos estudantes do Curso 404

Com base na análise dos dados gerados através do instrumento aplicado, avaliou-se que o sujeito investigado –



cuja fala é indicada pelo Diretor do colégio estadual – considera importante o cumprimento da Lei 11.161/2005 na escola onde atua. Em suas respostas, o diretor afirma que a inserção da língua espanhola no currículo foi algo positivo para a formação geral dos estudantes. No entanto, se nota em seu discurso uma das crenças que circulam na comunidade escolar com relação ao idioma: a de que esta é uma língua fácil. Essa suposta “facilidade” para aprender a língua em questão ainda seria uma fator motivacional para que ele também cogitasse a possibilidade de ingressar, mais adiante, no Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas, conforme se observa no depoimento abaixo:

A aceitação dos alunos com relação à língua espanhola é boa, inclusive eles dizem que acham o Espanhol mais fácil de aprender do que as outras oferecidas na escola como o Inglês, por exemplo. Eu, inclusive, penso em fazer o Curso de Letras/ Espanhol no futuro. Muitos estudantes optam pelo Espanhol porque lhes permite alcançar uma maior pontuação no vestibular e no ENEM (Diretor, informação verbal).

O Diretor ainda agrega que vários estudantes vêm a possibilidade de estudar a língua espanhola como caminho como caminho de obter maior êxito em diferentes processos seletivos. Ou seja, esse pensamento, de certa forma, é um reflexo da crença que também circula entre os alunos: a de que a língua espanhola é de fácil aprendizagem. Deste modo, acredita-se que a escola poderia trabalhar no sentido de desconstruir esse discurso tão comum (e que tem gerado muitos equívocos), não somente nesse espaço, mas também em outros.

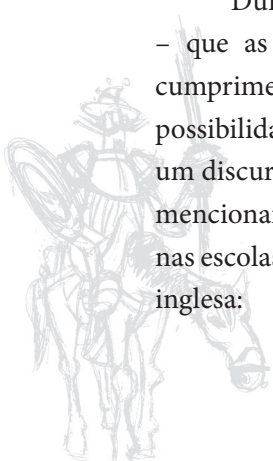
Em dados numéricos, o diretor informou que as disciplinas de língua inglesa e de língua francesa tiveram no total 540 alunos

matriculados naquele ano (2013), enquanto que a língua espanhola matriculou 140 estudantes. Assim observa-se que, em comparação com as outras línguas, a opção pela aprendizagem da língua espanhola ainda se apresenta, proporcionalmente, em número menor. Esses resultados poderiam justificar-se pelo fato de que boa parte do alunado ainda opta por estudar outras línguas como a língua inglesa, por exemplo, pelo fato de já terem um contato anterior, proporcionando-lhes maior confiança do que enfrentar uma disciplina desconhecida e que aparenta ser “fácil”.

Outro dado interessante é que, segundo o diretor, o aprendizado de línguas estrangeiras na escola melhorou após a implementação da possibilidade de escolha do idioma, por parte dos alunos, em particular, a língua espanhola. Essa constatação é de certa forma importante, pois se sabe que quanto maior a identificação do estudante com a matéria a ser ministrada, maiores são as chances de uma aprendizagem eficaz:

A oferta da língua espanhola fez com que as notas dos alunos melhorassem, pois existe um maior interesse em estudar a disciplina que eles mesmos escolheram. Quando não se tinha essa possibilidade na escola, as notas dos alunos nas disciplinas de línguas estrangeiras eram mais baixas (Diretor, informação verbal).

Durante a entrevista, o gestor defende – de modo veemente – que as escolas de Ensino Médio deveriam estar atentas ao cumprimento da Lei 11.161/2005, oferecendo aos alunos a possibilidade de estudar a língua espanhola. Sua fala também sugere um discurso contra a hegemonia da língua inglesa no currículo, ao mencionar a necessidade de ofertas de outras línguas estrangeiras nas escolas para aqueles alunos que não se identificam com a língua inglesa:



As escolas deveriam dar a oportunidade ao aluno de escolher e conhecer a língua estrangeira de seu interesse, pois tem alunos que tem rejeição ao estudo do Inglês. Com outra língua sendo oferecida, se desperta maior curiosidade, proporcionando-lhes o bem estar. (Diretor, informação verbal).

O discurso do sujeito entrevistado – de certo modo – demonstra o comprometimento por parte de sua gestão, já que a rejeição à língua inglesa, citada pelo entrevistado, pode ser considerada a primeira barreira para uma aprendizagem eficaz. Por outro lado, pergunta-se ao diretor se este havia notado alguma rejeição dos alunos em relação à língua espanhola, e o mesmo esclarece que:

A maior parte dos alunos que estuda Espanhol demonstra prazer, mas que alguns fazem essa opção, porque não gostam do Inglês. (Diretor, informação verbal).

Em outro momento da entrevista, questiona-se ao diretor se ele optaria pelo estudo da língua espanhola, caso pudesse voltar ao Ensino Médio. Em sua resposta, se pode notar certa frustração de sua parte, por não ter tido o contato com a língua em questão durante a etapa escolar, demonstrando, inclusive, o desejo de estudá-la, conforme se observa na seguinte declaração:

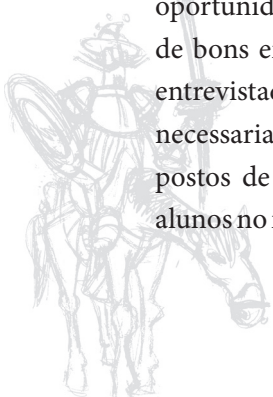
Sim, gosto muito e já tive oportunidade de conhecer o Inglês e o Francês, mas acho muito mais interessante o Espanhol. Não estudei por falta de oportunidade, mas, mesmo assim, quando fiz concurso em que tive de escolher uma língua estrangeira, optei por Espanhol e me saí bem mesmo sem estudar. (Diretor, informação verbal).

Esta pesquisa, ainda inicial, chama a atenção para a realidade de muitos estudantes: que, até os dias atuais, não têm a oportunidade de optar pela aprendizagem da língua espanhola. Percebe-se na fala do diretor, o encantamento e interesse relação ao idioma, porém, se nota uma vez mais o pensamento estereotipado em seu discurso, isto é, a crença de que a língua em questão é fácil. Essa suposta facilidade, inclusive, o ajudou a se dar bem em um concurso, mesmo sem ter se preparado. No entanto, sabe-se que, assim como as outras línguas, a língua espanhola possui as suas particularidades.

A segunda crença que veio à tona através do discurso do diretor é que a aprendizagem da língua espanhola possibilita ao estudante, inserir-se no mercado laboral. Em outras palavras, seu discurso está relacionado à crença de que, nos dias atuais, é imprescindível a aprendizagem de línguas estrangeiras para alcançarem um posto de trabalho, conforme se pode observar neste depoimento:

Acredito que aprendizado do espanhol pode, sim, proporcionar aos nossos alunos mais oportunidades no futuro no que se refere a oportunidades de emprego, pois lhes ajudará a interagir melhor com o mercado de trabalho. (Diretor, informação verbal).

Entretanto, não fica claro no discurso do sujeito investigado quais seriam essas oportunidades futuras de emprego, ou se tais oportunidades laborais constituem, essencialmente, a perspectiva de bons empregos para os estudantes. Notou-se que, na visão do entrevistado, aprender a língua espanhola na escola não significa necessariamente um meio para entrar na disputa pelos melhores postos de trabalho, mas apenas como um meio de inserção dos alunos no mercado de trabalho informal, em situações casuais como,



por exemplo, em eventos como a Copa do Mundo que ocorreu no país, no ano de 2014. Ao que tudo indica, o papel atribuído pelo diretor ao ensino da língua espanhola na escola é o de permitir o acesso futuro do alunado ao “mercado de trabalho” que, não necessariamente, implique em chances reais de alcançar melhores empregos ou de alcançar transformações sociais. Informações semelhantes também foram apontadas no estudo proposto por Zolin-Vesc (2013) Essa crença do diretor, de certo modo, parece estabelecer lugares estáveis para a função das línguas estrangeiras (neste caso, a língua espanhola) no mercado de trabalho: aqueles que poderão aprender uma língua a fim de utilizá-la para adquirir melhores empregos, e aqueles indivíduos que têm acesso ao ensino público e, portanto, não necessariamente irão fazer uso dela para conseguir ascender profissionalmente ou até socialmente. Em nenhum momento da entrevista, se nota, em seu discurso, o desejo de que os alunos aprendam a língua espanhola para alcançar uma melhor qualidade de vida no futuro. Ao contrário, contribui para fixar o lugar que esses alunos pertencem, de maneira que, mesmo com o conhecimento de uma língua estrangeira, eles permaneçam na posição social em que se encontram.

Após as apresentações e discussões em sala de aula acerca dos resultados alcançados pelos estudantes da disciplina ED 0104, através da atividade proposta, foi possível verificar as contribuições desta experiência para a formação dos alunos matriculados, de modo a gerar impactos na construção de sua identidade profissional. Ao longo das aulas, criaram-se oportunidades para tecer reflexões sobre o que foi pesquisado em diálogo com os pressupostos teóricos que nortearam a atividade proposta, apresentados em classe.

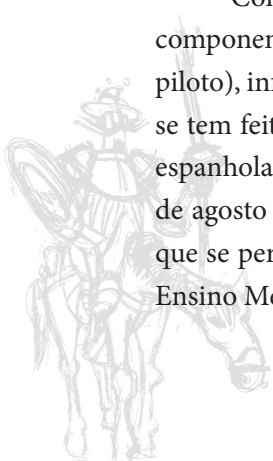
Os dados apresentados nas pesquisas piloto, realizadas pelos estudantes, confirmam, de certo modo, a ideia de que a escola

pública é uma instituição que não disponibiliza uma educação que contribui para as transformações sociais, em direção a uma sociedade mais igualitária e menos estratificada. Deste modo, acredita-se que essa postura corrobora para o impedimento de mudanças nas histórias dos discentes do contexto apresentado. Observou que, apesar de o diretor estabelecer, durante a entrevista, uma relação entre ter conhecimentos de uma língua estrangeira e assumir oportunidades no mercado de trabalho, ao analisar suas respostas, verificou-se que seu discurso reflete uma escola na qual não projeta assumir uma missão, para que, de fato, os alunos almejem melhores perspectivas de vida a partir da aprendizagem da língua espanhola, em particular.

No entanto, não se trata de desmerecer a escola pública, em especial, a instituição investigada. Se por um lado, a escola parece manter determinados discursos que não colaboram para a transformação social dos sujeitos pertencente à comunidade pesquisada, por outro pode representar também um local para despertar sonhos e anseios por uma vida melhor e uma sociedade mais igualitária, a partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola.

Considerações finais

Com base nos resultados gerais do trabalho desenvolvido no componente curricular ED 0104 (ainda que em forma de pesquisa-piloto), infelizmente, os alunos chegaram à conclusão de que pouco se tem feito nas escolas públicas soteropolitanas para que a língua espanhola seja ofertada no currículo. Vale lembrar que no dia 05 de agosto de 2015, a Lei 11.161 completou 10 anos de sanção, e o que se percebe é a escassa valorização da disciplina nas escolas de Ensino Médio localizadas na capital baiana.



Por outro lado, destaca-se, neste texto, uma das repercussões dessas experiências para o aperfeiçoamento das concepções e práticas dos estudantes da disciplina em questão: o crescente interesse destes alunos em elaborar trabalhos de conclusão de curso voltados para políticas linguísticas, visando investigar como se dá o cumprimento (ou não) da referida Lei em diferentes contextos escolares.

Refletir acerca das situações contemporâneas que envolvem o ensino-aprendizagem de ELE, dentro dos Cursos de Licenciatura em Letras/Língua Espanhola é uma ação relevante, que pode contribuir para a formação inicial dos professores de língua espanhola, de modo que estes se aprofundem em questões relacionadas às novas tendências da cultura e do comportamento humano que repercutem diretamente em sua prática na sala de aula. Como consequência, esses futuros docentes poderão adquirir um embasamento para propor possíveis soluções diante das situações vivenciadas em classe.

Para finalizar, acredita-se que oportunidades como essas devem ter lugar nos cursos de formação inicial de professores de língua espanhola, em geral, considerando não somente a abordagem proposta trabalho apresentada neste artigo, mas também outras.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/217/184>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da]*

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

MONTE MOR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAÍDES, C. (Org.) et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MORENO FERNÁNDEZ, F. O espanhol no Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAÍDES, Christine (Org.) et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de

M. (Coord.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 815-828, 2013.

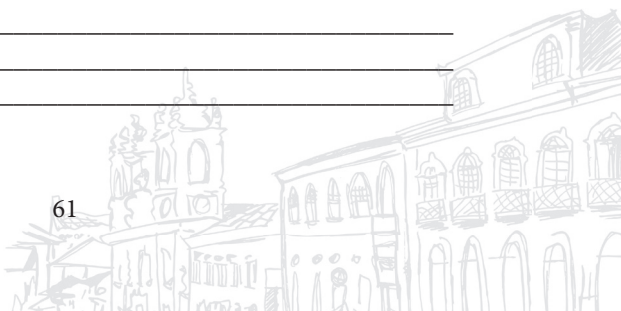
APÊNDICE

Questionário aplicado

- 1- A língua espanhola tem recebido destaque no Brasil por conta de diferentes fatores, em especial após a sanção da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que trata acerca da oferta obrigatória desta disciplina nas escolas de Ensino Médio. Como o senhor (a) avalia o processo de inserção da língua espanhola no currículo da escola em que trabalha?
- a) Vejo como algo positivo para a formação dos alunos.
b) Não vejo nada de vantajoso em ter essa língua na grade escolar.

Justifique sua resposta _____

- 2- Quantos alunos estão matriculados na disciplina de língua espanhola neste ano letivo?



3- Quantos alunos estão matriculados em língua inglesa e/ou em outra língua estrangeira, com exceção da língua espanhola?

4- Como o senhor (a) avalia a aceitação dos alunos em relação à língua espanhola?

5- Há pouco tempo, a maior parte dos alunos estudava língua inglesa na escola, por não ter outras opções de língua estrangeira. Nos dias atuais, já existe a possibilidade de o aluno escolher a língua estrangeira que deseja estudar. O senhor (a), como gestor (a), tem notado maior interesse por parte dos alunos que optaram pelo estudo da língua espanhola? Explique sua resposta.

6- Com base em sua experiência como diretora (a), em sua opinião, toda escola deveria inserir a língua espanhola na grade curricular?

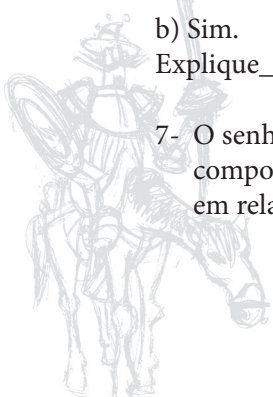
a) Não.

Explique: _____

b) Sim.

Explique _____

7- O senhor (a), como gestor (a), percebeu alguma diferença de comportamento dos alunos que estudam a língua espanhola em relação aos que estudam língua inglesa ou outra língua



estrangeira? como, por exemplo, maior empolgação ou interesse pela disciplina? Se tiver notado algo, relate.

8- Como diretor (a), ao deparar-se com o ensino de língua espanhola I no colégio, o senhor (a) notou alguma rejeição, por parte dos alunos, com relação à presença dessa língua no currículo? Em caso positivo, quais são as maiores queixas dos estudantes?

9- No momento atual o senhor (a) ocupa um cargo de direção na escola. Se pudesse voltar a ser estudante de Ensino Médio, o senhor (a) gostaria de ter a possibilidade de escolher a língua espanhola, visando sua formação? Justifique.

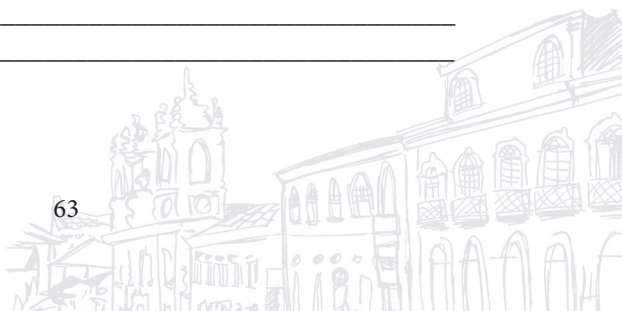
10- O senhor (a) acredita que o aprendizado da língua espanhola pode proporcionar ao estudante oportunidades em sua vida futura?

a) Não.

Explique: _____

b) Sim.

Explique _____



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS *FALSOS AMIGOS* DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS RELACIONADOS CON EL LÉXICO DE LA ALIMENTACIÓN

Roberto Matos Pereira

A las palabras de lenguas distintas parecidas o iguales en la forma, pero de sentido distinto se les denomina popularmente *falso amigo* (en adelante FA). Aparte de un calco del francés (*faux amis*), la expresión es una metáfora que apunta a palabras cuya aparente transparencia induce al error de los usuarios extranjeros. En Brasil, es común este término en los exámenes de selectividad, en los manuales didácticos. Así, identificar las llamadas *falsas palabras* se ha tornado una estrategia de aprendizaje en la que la lengua materna también nos enseña a aprender la lengua extranjera (LE). Sin embargo, a pesar de ello, entre los profesores de LE no hay ideas muy claras respecto a la terminología (se les denomina también *heterosemánticos*, *falsos cognatos* o *falsas semelhanças*), la clasificación y la aplicación de estas unidades léxicas, de modo especial en la identificación y corrección de errores. Sin duda aquí reside el principal problema.

Considerando las aportaciones de las *Orientações curriculares para o ensino médio no Brasil*¹, el presente artículo pretende examinar

1 Documento oficial brasileño, organizado por la Secretaría de Educación básica, a través del *Departamento de política do Ensino Médio*, que presenta un conjunto de reflexiones sobre la práctica docente. Está dividido en tres volúmenes y hemos consultado el primer volumen, titulado *Linguagens, Códigos y sus Tecnologías*. Ver a numeração das notas. Em cada texto deve ser iniciado a numeração progressiva das notas.

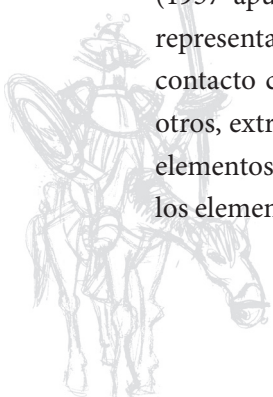
la presencia de los FA del español y del portugués en el campo de la alimentación y trasladarla a las clases de ELE en Salvador de Bahía. Nos apoyaremos para ello en tres direcciones fundamentales en la enseñanza de LE: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua.

Direcciones en la enseñanza de ELE: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua

En el enfoque contrastivo, el análisis contrastivo (en adelante AC), el análisis de errores (en adelante AE) y la interlengua (en adelante IL), son las tres direcciones de estudio usadas para “responder” a las cuestiones que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En el presente trabajo, hemos empleado los términos citados para acreditar el estudio sobre los FA.

Análisis contrastivo

El AC se desarrolló entre los años 40 y 60 y proponía identificar los rasgos semejantes y diferentes entre la lengua materna y la LE con el objetivo de favorecer un aprendizaje más eficaz. La hipótesis de partida, según Pastor Cesteros (2004), suponía que había una relación directamente proporcional entre la distancia lingüística y la dificultad de aprendizaje. Lado (1957 apud PASTOR CESTEROS, 2004), uno de los principales representantes del modelo, dice que el estudiante que entra en contacto con una LE, considera bastante fáciles algunos rasgos y, otros, extremadamente difíciles. Serán simples para el aprendiz los elementos más semejantes a los de su lengua materna, en tanto que los elementos más diferentes serán más difíciles. Aquí se encuentra



la razón de por qué muchos brasileños creen que aprender español es fácil y que no cuesta “ningún” esfuerzo. Esta facilidad aparente se muestra en la fonología y en el léxico, esencialmente. En realidad, cuando las dos lenguas (L1 y LE) comparten determinados rasgos, estos resultan familiares para el aprendiz, el cual, en cierto modo, ya los conoce, por lo que le son fáciles de aprender. La diferencia entre lenguas, por ende, es un concepto lingüístico, empírico, y se puede medir como tal, mientras que la dificultad es un concepto psicolingüístico y subjetivo. (CORDER apud PASTOR CESTEROS, 2004, p. 102). El AC también reconoce que la L1 influye de modo negativo en el aprendizaje de la LE, en la medida en que constituye la fuente de dificultades y errores por “erradicar”. De tal concepción surge el término de “interferencia lingüística”, que con posterioridad fue sustituido por el de “transferencia”.

El concepto de transferencia empleado aquí se fundamenta en la Lingüística Aplicada (en manos del AC) y se define como el uso de la lengua materna en la adquisición/enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua (desde nuestro punto de vista, la LE). A lo largo de trabajo utilizaremos el término *interlingüístico*, modelo de transferencia que, por analogía, contrasta la L1 y la LE. En cuanto al término transferencia negativa o interferencia, también mencionado más adelante, lo analizamos como estrategia de comunicación que se clasifica en error de producción (por sustitución, calco o creación de palabra nueva), subproducción, superproducción, mala interpretación e hipercorrección.

Asimismo, hemos de observar que el AC comenzó a ser fuertemente criticado a partir de los años 70 a consecuencia de estos hechos:

1. Diversas investigaciones empíricas mostraron que la interferencia de la L1 no explicaba la mayoría de errores

de los aprendices, y habría que preguntarse si aun en los casos en que parece jugar la interferencia, no se estaría en presencia de fenómenos de hipergeneralización, que también existe en la adquisición de la L1.

2. Aportaciones posteriores de la Lingüística (incluyendo la Psico y la Sociolingüística) cuestionaron los planteamientos del AC.
3. La evidencia empírica de que los métodos de enseñanza que se apoyaban en el AC no lograban evitar los errores de los aprendices.

Análisis de errores

Respecto al AE colocar significado da sigla, Penadés Martínez (2003, p. 1) aclara que este modelo surgió en los años sesenta, está inspirado en la teoría chomskiana y estudia los errores que comete el aprendiz al utilizar la LE, como se comprueba a continuación:

El modelo del AE se sitúa, cronológicamente, entre el AC, surgido en Estados Unidos a mitad de la década de los 40, gracias a la obra de C. Fries (1945), padre de la lingüística contrastiva práctica, y el modelo de la IL, nacido en ese mismo país en los albores de los 70, por obra de L. Selinker (1969) y (1972). La publicación de S. P. Corder (1967) inició el análisis de errores como consecuencia de las revisiones críticas hechas al análisis contrastivo al constatar su falta de validez predictiva, pues diferentes investigaciones demostraron que allí donde no debía producirse un error, por la similitud entre la L1 y la L2, los aprendices de la L2 se equivocaban y, por el contrario, estructuras diferentes en ambas lenguas eran asimiladas sin ninguna dificultad. Esas investigaciones empíricas mostraron que hablantes



de lenguas maternas distintas cometían idénticos errores al aprender una misma L2; más todavía, algunos errores estaban también presentes en los hablantes que aprendían determinada L2, pero esta vez como lengua materna. Así, de manera casi simultánea, se abrieron camino dos metodologías: la del análisis de errores y la de la interlengua.

Como se ha observado, se ha formulado un nuevo concepto de error en el sentido de que no es ya considerado una transgresión o un hecho sin más que evitar, sino un componente fundamental para evaluar el desarrollo del aprendizaje. Los errores del Hablante No Nativo (HNN) forman parte de su interlengua y son inevitables así como necesarios, como aclara Santos (2001). Por ello, el modelo de AE pasó a integrar el cuerpo teórico y metodológico de la didáctica de la enseñanza de ELE.

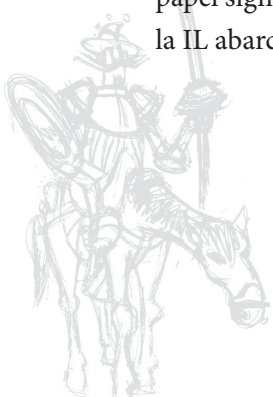
Según Durão (2007), se han elaborado los siguientes criterios para clasificar los errores de los HNN: el lingüístico, el comunicativo, el gramatical, el etiológico y el pedagógico. Sin embargo, dado que el tema de esta investigación versa esencialmente sobre la aplicación didáctica de los FA, solo analizaremos los tres últimos criterios.

El criterio gramatical propuesto por Corder en 1973 indica que se deben analizar los errores por niveles. De esta forma, el FA podrá clasificarse como un tipo de error léxico-semántico. El criterio etiológico (Selinker, 1972; Richards, 1973 apud Durão, 2007) toma como base la fuente de los errores y, en este caso, el FA puede deberse a transferencia (también denominados errores de transferencia o errores interlingüísticos) y clasificarse como error de mala interpretación. Por último, el error, según el criterio pedagógico, puede ser de comprensión, de producción, individual, colectivo, oral y escrito. El FA se evidencia mucho más en la comprensión lectora y expresión escrita que en otras destrezas.

En la medida en que otros conceptos se han sumado al AE, por ejemplo, el de *competencia comunicativa* de Hymes, se han propuesto unos AE basados en el grado de perturbación que el error causa en las diferentes situaciones comunicativas; lo que ha suscitado nuevas formas de aplicar la lengua extranjera en las diferentes situaciones de habla, sin excluir la lengua materna del aprendiz.

Durão detalla con exactitud el planteamiento de cada autor. Al acotar el tema de este trabajo, nos hemos limitado a lo planteado por Corder (1981 apud Durão, 2007). El citado autor pone de relieve que el AE lleva a pensar que todos los enunciados producidos por aprendices de lengua son potencialmente erróneos, independientemente de su estructura superficial o de su adecuación. También aclara que los conceptos de agramaticidad y de error *stricto sensu* son adecuados para tratar enunciados producidos por hablantes nativos, pero no por aprendices de LE. No pretendemos innovar las teorías sobre el AE, pero hemos de reconocer que hoy en día el error es una estrategia de aprendizaje que conlleva la estrategia de comunicación.

Como conclusión, el profesor no nativo tiene que considerar que: a) la L1 interfiere en el aprendizaje de ELE, positiva o negativamente, y que puede ser usada como base para la enseñanza; b) el AC puede ser un punto de partida para que los aprendices analicen los errores producidos en la propia L1; c) el AE tiene un papel significativo en el contexto de enseñanza-aprendizaje de LE y la IL abarca variables lingüísticas y extralingüísticas.



Interlengua

Por lo que respecta a la IL (colocar o significado), esta constituye una etapa obligatoria del aprendizaje y se define como un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo y sobre el que el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente tanto de la L1 como de la LE y no debe ser considerado como una mezcla de ambas, ya que contiene reglas que le son propias, además varía en cada aprendiz o grupo de aprendices en cada estadio dado de su aprendizaje.

Para Nemser (apud Durão, 2007), la IL es un sistema lingüístico mixto que utiliza elementos de la L1 y de la LE y que difiere tanto de una como de otra, variando rápida y progresivamente en el sentido de reestructurar los elementos introducidos en los procesos de aprendizaje. Es consecuencia de los intentos de actuación significativa de un aprendiz adulto al buscar expresar en la LE significados conocidos. Para él, las reglas que estructuran la IL no provienen ni de la LM ni de la LE: son propias de la lengua que está en construcción. Corder plantea que los aprendices formulan de forma inconsciente hipótesis sobre la LE y van componiendo gramáticas personales y transitorias que requieren confirmación.

La reflexión de Corder parece la más completa de las tres, si analizamos la IL como un *continuum* que se perfecciona durante el aprendizaje de la LE. Según Corder (1981 apud Durão, 2007), hay tres factores que condicionan el desarrollo de la IL: el repertorio lingüístico que el aprendiz tiene en la L1, los datos a los que el aprendiz está expuesto y las estrategias de aprendizaje empleadas.

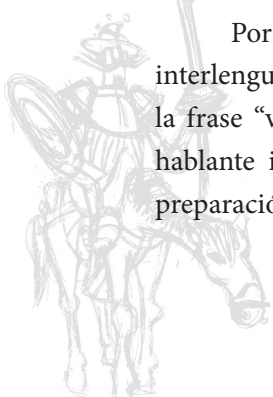
Penadés Martínez (2003, p. 1), al igual que los demás autores, también considera que la IL es un sistema que media entre el de la lengua nativa y el de la lengua meta.

Los falsos amigos en relación con las tres direcciones anteriores

A nuestro modo de ver, el FA es un error léxico-semántico que se instancia en el proceso de desarrollo de la interlengua. Si consideramos el área geográfica (variaciones diatópicas) y las diferencias socioeconómicas y culturales (variaciones diastráticas) del los aprendices, inferimos que cada hablante tendrá un concepto diferente de FA, según sus conocimientos previos. Siendo así, el vocablo “pasta” para los residentes de los barrios nobles de Salvador de Bahía no será lo mismo para los que viven en las zonas pobres. Reiteramos que “pasta” no es el hiperónimo de “macarrão” y “espagete”, en la lengua coloquial corriente de los hablantes de estas zonas. Es decir, en el aula de español puede haber variadas interlenguas ya que cada aprendiz es de una realidad diferente.

Por todo lo anterior, se entiende que las palabras son los elementos básicos a la hora de comunicarse en LE y para aprenderlas se necesitan actividades más creativas y coherentes que estén volcadas hacia el aprendiz. Parafraseando Durão (2007, p. 30), el uso de un nueva unidad léxica suscita toda una revolución en la mente del aprendiz; un cambio que altera lo anteriormente conocido, ensanchando usos y posibilidades. En este sentido, creemos que el FA, es una “arma” que podrá jugar a favor en las clases de español puesto que permitirá que los aprendices analicen no solo la LE, sino también su lengua materna.

Por lo que se refiere a la identificación de los FA en la interlengua de los estudiantes baianos, cabría añadir que al analizar la frase “vete al súper y cómprame una salsa para la comida” el hablante inferiría que “salsa” sería un condimento para alguna preparación; por lo que “comida” en la L1 no tendría el mismo



sentido que en la L2. En este sentido, la transferencia negativa provocaría un error de mala interpretación. No obstante, reiteramos que el error de producción por sustitución es el más relevante para esta investigación, sobre todo porque los FA revelan significados diferentes no sabidos por el aprendiz. El error referido se debe al uso de formas de la L1 en la LE; por ejemplo, de forma equivocada, usar el adjetivo “gordurosa” que proviene del sustantivo “gordura” para referirse al semitérmino “grasienta” del español.

El falso amigo y el calco lingüístico

El análisis interlingüístico realizado anteriormente nos ha llevado a reflexionar sobre los conceptos de calco y préstamo.

Para Moliner (2007), el calco es la trasposición de una palabra o de una construcción de una lengua a otra por traducción; por ejemplo, *rascacielos* es calco del inglés *skyscraper*.

Para el DRAE, es la adopción del contenido semántico de una palabra o expresión extranjera, traduciendo su significado mediante unidades lingüísticas propias de la lengua de recepción, como *banco de datos* del inglés *data bank*. Sobre el préstamo, ambos diccionarios explican que es un elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra.

Lo que proponemos es que sea investigado el proceso de distribución y formación del calco en la interlengua de los hablantes brasileños en lo que concierne al léxico sea de alimentación o de otros campos conceptuales ya que no hemos identificado ninguna indagación sobre este tema.

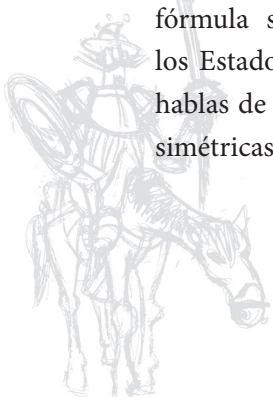
A pesar de que el FA sea un calco poco consolidado, los calcos y, dentro de ellos, los FA, no son fáciles de identificar. Siendo así, interpretamos que la transferencia lingüística es la

nomenclatura más razonable para explicar el uso de los FA durante el desarrollo de la interlengua, considerando claro las variables inter y extralingüísticas (la edad, la memoria, las estrategias, la aptitud lingüística, las variables afectivas, la ansiedad e inhibición, entre otros factores) que inciden en la constitución de la misma.

El portuñol

Para finalizar este apartado, conviene describir el portuñol (“portunhol”), nombre que se le da a la interlengua de los hablantes de portugués, aprendices o no de español y muy analizado por los lingüistas brasileños, entre ellos Alves (2005). Es el resultado del encuentro del portugués y del español. Se trata de una interlengua que durante mucho tiempo ha tenido una connotación negativa en el escenario de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil (limitándonos a América porque también hay un portuñol en Portugal). Por una parte, se veía esta lengua franca como un código gracioso. Por otra parte, se la analizaba como la primera señal de que el aprendiz había “empezado a producir” en el idioma extranjero.

Marín (2001) nos informa de que el portuñol es una lengua franca, propiamente dicha, una mezcla simplificada de lenguas que sirve para la intercomprensión, generalmente en dominios limitados. Para él, el espanglish y el portuñol sirven para que hablantes que no manejan bien el inglés o el portugués usen una fórmula simplificada, con un fuerte componente español, en los Estados Unidos, o en Brasil. Plantea, asimismo, que son dos hablas de ida y no de vuelta, tampoco son situaciones totalmente simétricas.



Falsos amigos: revisión teórica

Empecemos con la siguiente definición:

La voz FA se impuso más allá de los límites de Francia y hoy puede encontrarse en publicaciones rusas, alemanas, inglesas, etc. En Brasil, los *falsos amigos* son comúnmente conocidos como *falsos cognatos* (Mascherpe 1968; Mascherpe y Zamarim 1976; Flavian y Fernández 1999; Bechara y Moure 1998) o *heterosemánticos*, (Idel Becker 1977; García y Hernández 1999; Oliveira Souza 1997; Bruno y Mendonza 1999, cfr. Alves, 2005), hay también investigadores que utilizan el término *falsos amigos* (Bugueño 1999, Hoyos y Andrade, 1992; Xatara y Oliveira, 1995) y otros que crean términos propios, como *amigos traiçoeiros* (Mello y Bath, 1996) y *palavras amigas da onça* (Downes, 1984). (SANTOS, 2001).

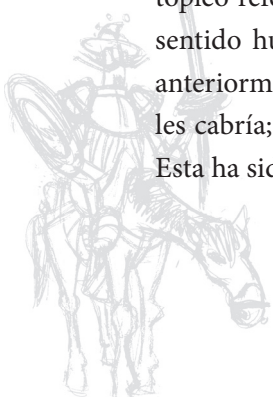
Como se puede identificar en la cita, en el contexto educativo brasileño, se emplea con frecuencia el término FA, sea en la enseñanza reglada, sea en la no reglada. Tal popularidad se explica por el número de anuncios de televisión usados para vender los cursos de idioma de diferentes instituciones como CCAA (Centro de Cultura Anglo-Americana), FISK (organizada por **Richard H. Fisk**, **experto en** *International Relations*) y Wizard (administrada por Carlos Wizard Martins).

Hemos localizado y analizado algunas muestras de anuncios que están colgados en el *youtube.com*² a fin de identificar algunos discursos habituales en los que se hace mención a los FA.

2 Los enlaces de los tres anuncios que analizo son: <<http://www.youtube.com/watch?v=jszIXciWux4>> (2007), <<http://www.youtube.com/watch?v=fE9hh8kdh6s>> (2009) y <<http://www.youtube.com/watch?v=CzfQ2Hf1Ww>> (2010).

La primera publicidad (2007) promociona el curso de español del CCAA y nos presenta una pareja, inmersa en contexto real de lengua, que va a un restaurante y no consigue consumir por comprender inequívocamente las palabras que dice el camarero (“exquisito” y “saco”). En el segundo enlace (2009), se nos venden la nueva colección de enseñanza de español llamada *¡Sí!* de la editorial Abril. En este anuncio, se observa que Pedro, funcionario de la empresa, intenta comunicarse con su coordinador pero no logra éxito por no hablar español; las únicas palabras que balbucea en la grabación son “¡Sí!”, “¡No!” y “Pueco”. Esta última se clasifica como un error de producción por creación de palabra nueva (o transferencia creativa) dado que “pueco” no existe en español (existe “poco”), tampoco en portugués (existe “pouco”). La última divulgación (2010) promueve la empresa Caballeros de Santiago (Asociación Cultural Caballeros de Santiago), ubicada en Salvador de Bahía. Se infiere que el futbolista se comunica en portuñol (“voy jogar mucha buela” en lugar de “voy a jugar mucho”), lo que nos causa mucha gracia y a la vez nos hace reflexionar sobre la importancia de estudiar con dedicación la LE. Las tres publicidades sostienen la idea de que los FA se revelan durante la constitución de la interlengua, a la que clasificamos como *portuñol*.

Como se percibe, el FA es una estrategia usada para despertar el interés del público brasileño por la lengua española. Sin embargo, aun a sabiendas de que el tema puede fomentar un falso tópico referente a la interlengua, muchos profesores mantienen el sentido humorístico en las clases de ELE, al que hemos aludido anteriormente. Así pues, se excluyen muchas veces del papel que les cabría; razonar el concepto y la aplicación didáctica de los FA. Esta ha sido la razón que nos ha motivado a estudiar dicho tema.



Los FA están relacionados con el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y su existencia se justifica por la afinidad entre la L1 y la LE. Respecto a la definición del término FA, Pereira (2011, p. 10) considera discutibles las aportaciones de Montero (1994) y Prado (1989). Según Pereira, estos FA son sumamente traicioneros porque a primera vista parecen ser una gran ayuda por la similitud ortográfica, pero en realidad hacen más ardua la tarea de profesores, aprendices, traductores e intérpretes.

El Centro Virtual Cervantes (2011) también declara que la expresión *falsos amigos* se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente y se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rango, como el español y el francés o el español y el inglés, pero no en lenguas distantes como, por ejemplo, el chino y el español. En cuanto al español y al inglés, habrá más casos de calco o préstamo que FA, aunque se observe que el inglés presentan muchas palabras del latín debido a la llegada del Imperio Romano a Inglaterra.

De las las definiciones anteriores se desprende que los FA son palabras que comparten significantes total o parcialmente semejantes, pero poseen significados diferentes.

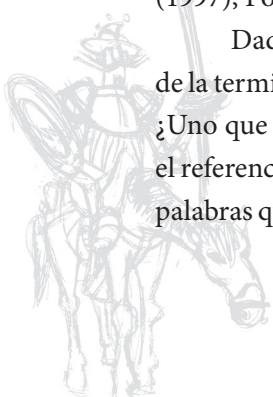
A fin de mejor aclarar lo planteado anteriormente, nos apoyamos en otras lingüistas. Según Leiva (1994), si el vocablo de la LE, como mínimo, presenta una acepción diferente de la L1, podrá definirse como FA. La autora aún realza que los FA no impiden la comunicación pero provocan problemas de mal entendimiento; de ahí que sea necesario dedicarles atención en el aprendizaje formal del portugués o del español como L2. Por otro lado, Alves

(2005), de forma más crítica, acentúa que el término FA es un elemento motivador para las primeras explicaciones en las clases de ELE, que suscita entre los alumnos un cierto interés por el tema, preparándoles para un estudio posterior más profundizado. Dice que el factor positivo encontrado en el uso de tal nomenclatura es el hecho de que, al aparecer en las portadas de los diccionarios específicos, despierta la atención y curiosidad del lector, incluso aquel que no sistematizara estudio alguno sobre el tema.

Ninguna de las definiciones propuestas diferencia los FA de *falso cognato* o de *heterosemánticos*. El término *cognato* quiere decir que los vocablos tienen una raíz común, y esta relación genética no siempre existe en el caso de los FA. En cuanto al término *heterosemánticos*, este se refiere a un fenómeno que ocurre dentro de cualquier lengua y no exclusivamente entre dos lenguas, lo que lo hace impropio para denominar los falsos amigos. Por ello, hemos preferido la terminología *falso amigo*.

Entre las memorias de investigación consultadas, la que se destaca en cuanto a la teorización del FA es la de Santos (2001) y nos ha ayudado a pensar la importancia, la tipificación y la conceptualización de los FA. No obstante, creemos que no hace falta transcribir todas las ideas de la autora ya que esta se preocupa por resumir detalladamente el origen de los FA y las diferentes clasificaciones dadas a lo largo de las últimas décadas por autores considerables como Díaz-González (1975), Lodares (1987), Maillot (1997), Postigo (1998) y Cantera (1998).

Dada la complejidad, diversidad, dudas y confusiones acerca de la terminología FA, ¿qué método se debe usar para conceptualarlo? ¿Uno que abarque tanto el valor histórico, el carácter clásico como el referencial teórico del término? Podríamos pensar que los FA son palabras que se corresponden en una lengua y otra por la etimología



y por la forma, con significados distintos por cuenta de pertenecer a culturas distintas.

En pocas palabras, opinamos que los FA son términos (lengua específica) o semitérminos (lengua común) de la L1 y de la LE, en contacto interlingüístico³ e intercultural, que presentan significantes parcial o totalmente diferentes y significados diferentes de la L1; se identifican fácilmente durante el proceso de constitución de la interlengua y podrán fosilizarse en el caso de que no se le dé atención a la diferencia de significado usado por los hablantes.

Clasificación

Al igual que ocurre al definir los FA, clasificar es indudablemente una tarea muy difícil. Ello permite que existan varios modelos de clasificación entre los expertos teóricos; lo cual nos ha llevado a limitarnos a dos modelos de organización: el de Leiva (1994) y el de Sanz (2007).

Conforme Leiva (1994 apud ALVES, 2005), los FA forman parte de cuatro grupos distintos a partir de la etimología:

a) dos formaciones basadas en dos palabras latinas distintas, sin embargo con radicales idénticos: *vaso* / *vaso*⁴; b) una única palabra de mismo origen: las dos lenguas conservan el significado original, y ambas (o una de ellas) añade otra significación: *exquisito* / *esquisito*⁵; c) una única palabra de origen con dos o más significados que son conservados por una de las dos lenguas, la otra conserva solamente uno de los dos significados originales (y puede hasta mismo

3 En este trabajo comparamos el portugués de Brasil (PB) y el español pensinsular (EP).

4 Vaso (EP) significa *copo* (PB). Vaso (PB) significa *retrete* (EP).

5 Exquisito (EP) significa *gostoso*, *saboroso* (PB). Esquisito (PB) significa *extraño/raro* (EP).

crear, posteriormente otro término para reemplazar la falta de otro): *sugestão/sugestão*⁶ y d) dos palabras similares o idénticas pero con origen y significado distintos: *rato/ rato*⁷.

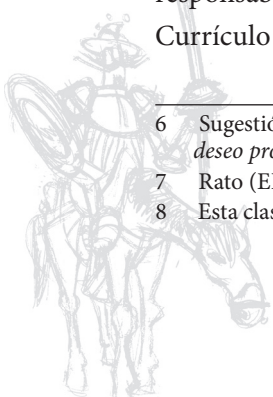
La última clasificación “esbozada” por Sanz (2007) en la obra *Glosario de Falsos Amigos del portugués y del español* está vinculada a la enseñanza-aprendizaje del español. Los FA se dividen respectivamente, según su forma, género y significado, en heterogénicos (EP *la leche* / PB *o leite*) y heterosemánticos (*Salsa* en español significa *molho* en portugués / *Salsa* en portugués significa *perejil* en español)⁸. La autora señala también que algunas estructuras morfo-sintácticas, bien como expresiones idiomáticas, pueden ser consideradas FA.

La primera clasificación nos ha interesado por ser la más objetiva y a la vez funcional, mientras que la segunda ayudaría más a los profesores de español, quizá a estudiantes de filología románica, que a simples estudiantes cuyo objetivo es solamente comunicarse en LE. Hemos de pensar que a la hora de hablar espontáneamente en contexto real, no nos fijamos en el origen de las palabras, tampoco en la variación diacrónica. El hablante de español al aprender el portugués o viceversa, por ejemplo, analizará los FA, según el contexto donde estén insertados. De esa forma, conviene señalar que los profesores de ELE, los manuales didácticos, las academias de idiomas, los propios estudiantes, los responsables de la elaboración de los documentos oficiales, como el Currículo de enseñanza de español en Brasil, deben tener en cuenta

6 Sugestão (EP) significa *sugestão* (PB). *Sugestão* (port.) significa *sugerencia o deseo provocado en una persona en estado de hipnosis o no* (EP).

7 Rato (EP) significa *momento* (PB). Rato (PB) significa *ratón* (EP).

8 Esta clasificación estratégica facilita la enseñanza pero no es clara y coherente.

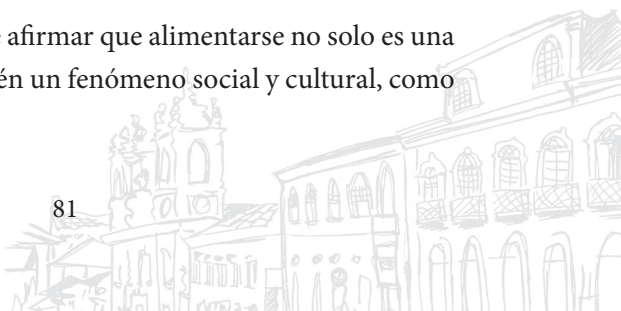


que la L1 contribuye positivamente en el aprendizaje de la LE y, sin lugar a dudas, en la aclaración de los FA.

A nuestro entender, los FA pueden clasificarse en cuanto al *significado* (1. comparten el mismo campo conceptual con significados diferentes y 2. no comparten el mismo campo conceptual y significan algo distinto) y en cuanto al *significante* (son escritas y pronunciadas de forma semejante o igual). Por ejemplo, “berro” y “berro” no pertenecen al mismo campo semántico en el español y en el portugués, no significan lo mismo y presentan misma grafía. Por otro lado, “bizcocho” y “biscoito”, pertenecen al mismo campo semántico, son casi iguales ortográficamente y presentan significados diferentes. Para identificar los FA de los aprendices baianos hemos elegido específicamente el primer caso; los vocablos que pertenecen al mismo campo conceptual. Recapitulamos que no se deben rechazar los demás conceptos y clasificaciones anteriores, aunque hayan caducado parcialmente. No los hemos explicado porque sobrepasaríamos la extensión aconsejable para esta memoria. Nuestro objetivo ha sido buscar una organización práctica, que se relacionara directamente con la Lingüística Aplicada actual y que se volcara hacia un aprendizaje significativo y realizable, lo que no hemos visto fácilmente en los manuales didácticos (“diccionarios” y glosarios) destinados a la aplicación de los FA.

Los Falsos Amigos en la enseñanza del léxico de la alimentación

Nos parece coherente afirmar que alimentarse no solo es una necesidad física, sino también un fenómeno social y cultural, como



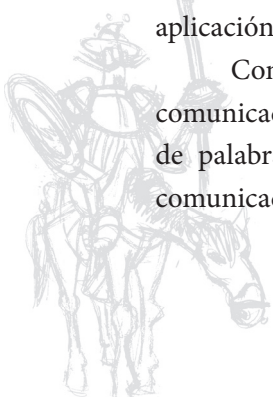
revelan los estudios de antropología de la alimentación; en palabras de Franco (2001, p. 21-24):

O início das civilizações está intimamente relacionado com a procura dos alimentos, com os rituais e costumes de seu cultivo e preparação, e com o prazer de comer. O prazer de comer é a sensação de satisfazer uma necessidade que temos em comum com os animais. Os hábitos culinários de uma nação decorrem somente do mero instinto de sobrevivência e da necessidade do homem de se alimentar. São expressão de uma história, geografia, clima, organização social e crenças religiosas. Por isso, as forças que condicionam o gosto ou a repulsa por determinados alimentos diferem de uma sociedade para outra.

Son dos las palabras clave de la cita anterior; *hambre* y *conocimiento*. Nos referimos al hambre en su sentido abstracto entre el deseo y la necesidad: el hambre de conocimiento. Este impulso ciertamente es el elemento motor de la enseñanza/adquisición/aprendizaje de ELE. Se puede inferir además que “aprender” y “alimentarse” son sinónimos.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) propone que la enseñanza del léxico de la alimentación esté incluido en la programación didáctica de los cursos de ELE, ya en los niveles iniciales. En este sentido, nos cabría cuestionar por qué, cuándo y cómo se deberían enseñar los FA de la alimentación. De hecho, ¿los manuales y materiales didácticos de LE están organizados para la aplicación de tal tema?

Como sabemos, los FA no son propiamente errores de comunicación, sino más bien de confusión e inadecuación de palabras en cuanto al significado, que pueden dificultar la comunicación entre los hablantes. Así pues, correspondería al



profesor (mediador y facilitador) el papel de elaborar estrategias y actividades para la corrección de estos errores en lo concerniente a ámbito léxico-semántico.

Sin embargo, al no ser hablante nativo de la lengua que enseña, ¿el profesor baiano, específicamente el de la escuela pública, está preparado para identificar los FA del español y del portugués en el campo conceptual citado, así como para analizar críticamente los materiales que él utiliza en su práctica docente? A pesar de saber que las Consejerías españolas en Brasil, los Institutos Cervantes y las universidades públicas brasileñas ofrecen cursos de actualización a profesores de español, creemos que el proceso de inmersión lingüística y cultural en un país de habla hispánica le daría al profesor más seguridad, por ejemplo. En fin, la falta de dominio del léxico de la LE, por parte de profesores y aprendices, y la consecuente interferencia de la L1 son los motivos que justifican la necesidad de enseñar a evitar los FA.

En cuanto al momento de enseñar los FA, opinamos que el cuándo es competencia del profesor, pues este es quien sabe cuándo debe intervenir. Por ejemplo, cuando surjan palabras de la lengua materna en las producciones orales y escritas del aprendiz en las diferentes áreas temáticas. Hemos de reflexionar que, para estimular al aprendiz, el profesor debe saber cómo corregir tales errores y que, si en una clase no hay errores, no habrá aprendizaje.

La última cuestión planteada se refiere al modo de enseñar los FA. Creemos que el uso de los diccionarios bilingüalizados y los materiales (“diccionario”) destinados a la enseñanza de los FA son herramientas importantes para la organización del lexicón mental de los aprendices. Estas obras didácticas sirven de instrumento para la identificación y corrección de los FA. Sin embargo, como los listados infinitos (como glosarios específicos para el análisis

de los FA publicados en el siglo anterior) aburren generalmente a los aprendices, en lugar de despertar su curiosidad y dificultan la memorización, se recomienda que el profesor analice y corrija los FA por campos conceptuales, dado que la clase de español, la que se destina a la comunicación significativa y real, es un ensayo para las diferentes situaciones del día a día.

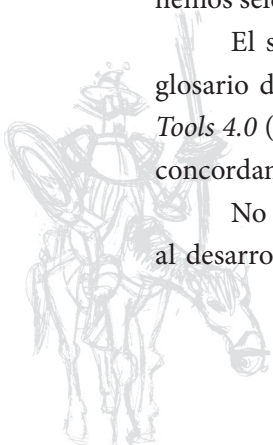
Corpus de investigación: los falsos amigos del español y del portugués en el campo de la alimentación

A continuación explicamos cómo hemos organizado el banco de datos para la elaboración de la secuenciación didáctica. Hemos elaborado el corpus de manera que se pueda fundamentar la aportación teórica de la investigación y se pueda observar el número de palabras que en español y en portugués presentan significados diferentes, aunque formen parte del mismo campo conceptual o presente significantes muy semejantes.

El primer paso ha sido recopilar los textos en los que hallamos los FA del español y del portugués en el campo de la alimentación. Hemos seleccionado recetas y artículos de gastronomía (española y brasileña) de diversas páginas web. Al final, hemos organizado dos carpetas tituladas *Gastronomía española* (lengua española) y *Gastronomía brasileña* (lengua portuguesa). En esta primera fase, hemos seleccionado 65 000 palabras en cada carpeta.

El segundo paso del trabajo se ha centrado en elaborar el glosario de palabras. Hemos volcado en el programa *WordSmith Tools 4.0* (en adelante WST) los textos para conseguir una serie de concordancias a través del *Wordlist* y del *Concordance*.

No cabe duda de que el WST ha ayudado significativamente al desarrollo de esta investigación. En cuanto a las utilidades del



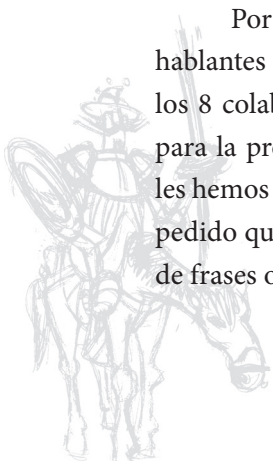
programa en la versión 4.0, señalamos que nos ha permitido: a) seleccionar la lengua de los textos que se han procesado; b) encontrar palabras que diferían levemente en su grafía (por ejemplo *pudin* y *puđín*); c) organizar un listado en el que las palabras aparecían alfabéticamente, ordenadas por la frecuencia y acompañadas de las estadísticas relativas a los textos cargados para la producción de la lista y d) extraer concordancias (*concord*) para analizar el sentido de las palabras en los textos. En esta segunda fase, por tanto, hemos obtenido dos listados en los que se ven las palabras, la frecuencia de uso de cada una de ellas y el número del texto de donde se ha extraído cada vocablo.

Consecuentemente, nuestra labor ha consistido en delimitar el corpus de la investigación bajo la siguiente metodología: hemos identificado los sustantivos y verbos que tanto en español como en portugués pertenecían al mismo campo conceptual, por ejemplo *salsa* (esp.)/*salsa* (port.). Para la primera selección hemos usado dos diccionarios, versión on line: el DRAE y el Michaelis. Cabe mencionar que los estudiantes utilizan frecuentemente estos diccionarios en las escuelas de Salvador de Bahía. Al final de esta tercera etapa, hemos conseguido un listado con 7794 palabras (lengua española) y otro con 8724 (lengua portuguesa).

La siguiente tarea ha sido analizar los semitérminos que hoy en día están presentes en el habla de los españoles nativos de Alcalá de Henares (España) y de brasileños nativos de Salvador de Bahía (Brasil). Además, hemos reconocido los vocablos que presentan significados muy diferentes en las dos lenguas estudiadas. El resultado obtenido de esta cuarta etapa de trabajo ha sido un glosario de lengua española con 33 vocablos y otro de lengua portuguesa con 34 vocablos.

Como esta investigación se basa en el análisis contrastivo, el penúltimo paso para la elaboración del corpus ha sido comparar los listados para la formación de las parejas, por ejemplo *bizcocho* (esp.)/*biscoito* (port.). En esta fase, hemos escogido el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2007); el *Diccionario del Español Actual* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (1999); el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2001); el *Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986) y el *Dicionário de usos do português do Brasil* de Francisco S. Borba (2002) para analizar las acepciones de los semitérminos y confirmar si tales vocablos serían FA o no. Es importante aclarar que el corpus no es un análisis lexicográfico. Hemos analizado las acepciones de los cinco diccionarios con el objetivo de comprobar si los vocablos presentaban definiciones semejantes o diferentes para poder delimitar los FA. Esta etapa ha sido exhaustiva porque hemos tenido que analizar cerca de 15 000 palabras; sustantivos, verbos y adjetivos. Esta última categoría de palabras ha retrasado mucho la investigación dado que había en el listado adjetivos que podrían ser sustantivos y que, de hecho, figuran en el habla ordinario de los hablantes españoles y brasileños, por ejemplo “cortado” presente en las frases “toma un cortado” (texto 5, lengua española) y “servir un cortado de verdura” (texto 3, lengua portuguesa).

Por último, hemos contado con la colaboración de 4 hablantes nativos de Alcalá y 4 de Salvador de Bahía. Ninguno de los 8 colaboradores han estudiado español o portugués como LE para la producción de muestras de lengua reales. A los españoles les hemos presentado el listado de la lengua portuguesa y les hemos pedido que escribieran los significados de las palabras sin el apoyo de frases o pistas en su lengua materna; lo mismo le hemos pedido



a los brasileños. El resultado ha sido satisfactorio pues hemos conseguido identificar muchas palabras con estructuras semejantes y que cambian de significado dentro de la misma lengua como, en español, *pimiento* y *pimienta* o *manzana* y *manzanilla*.

Propuesta didáctica

Se señala que este estudio se ha organizado de manera progresiva, de modo que puede considerarse como su destino final la elaboración de una secuenciación didáctica que gire alrededor de los FA del español y del portugués dentro del área conceptual de la alimentación. Se destina a estudiantes de nivel A2 (segundo año de la enseñanza media) del *Colégio Central (Colégio estadual da Bahia)*⁹. Reiteramos que tal propuesta didáctica analiza la lengua como instrumento de comunicación, en el ámbito oral y escrito, y pretende despertar la conciencia intercultural de los aprendices con la finalidad de que estos sean capaces de comunicarse con su interlocutor de forma clara y auténtica, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social específico.

La secuencia se destina a estudiantes del mencionado Colegio Central. Estos tienen entre 15 y 25 años, viven en diferentes zonas de Salvador de Bahía, compaginan en su mayoría estudio y trabajo, tienen conocimiento elemental de español (nivel A1, corresponde al primer año de la enseñanza media), estudian por la mañana, no disponen de material didáctico y pretenden presentarse al *ENEM* y al *vestibular*. El centro está ubicado en el centro de Salvador, funciona en los tres turnos, disponen de unas menguadas biblioteca

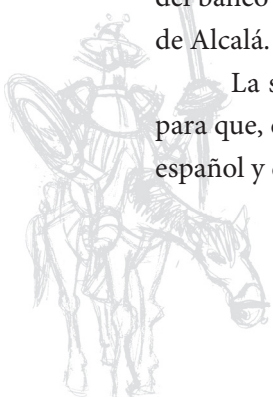
9 En él han estudiado, entre muchos otros, el cantante Caetano Veloso y el novelista Jorge Amado.

(con pocos libros y diccionarios de español) y sala de informática con pocos ordenadores.

La metodología y los objetivos de la secuenciación consideran que el alumno es agente social, hablante intercultural y es aprendiz autónomo. Por ello, proponemos que la enseñanza/adquisición/aprendizaje parta del nivel de desarrollo del aprendiz y de sus conocimientos previos, asegure la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva, posibilite que los aprendices puedan actualizar sus conocimientos y proporcione situaciones de aprendizaje que tienen sentido, con el fin de que resulten motivadoras. Los principios que orientan nuestra práctica educativa son la metodología activa (se refiere a los aspectos íntimamente relacionados, relativos al clima de participación e integración del alumnado en el proceso de aprendizaje) y la motivación (desarrollo de la competencia estratégica).

En cuanto a la evaluación, consideramos que se podrá llevar a cabo un método de análisis procesual en el que tanto profesor como aprendiz sean responsables de la enseñanza-aprendizaje del idioma; lo que no impide que no se haga un sistema formal de evaluación como la aplicación de exámenes. También cabe decir que las destrezas comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, mediación e interacción serán desarrolladas en otras etapas de la secuenciación, dado que la misma forma parte del banco de memorias de conclusión de máster de la Universidad de Alcalá.

La secuenciación didáctica (ver apéndice) ha sido diseñada para que, de forma integrada, el profesor pueda analizar los FA del español y del portugués en el campo de la alimentación.



Consideraciones finales

Tanto el portuñol como el FA son fenómenos que nos podrán ser útiles en la enseñanza/adquisición/aprendizaje de la LE. En primer lugar, el portuñol es una fase, significa que al menos el estudiante ha cambiado de nivel, ha comenzado a identificar algunos códigos de la lengua meta. El problema, claro, será la fosilización de estos errores; pero cabrá al profesor identificar formas de impedirlo. El FA es una estrategia de aprendizaje que nos permitirá desarrollar el conocimiento léxico y además, en el contexto de esta investigación, el conocimiento intercultural

Está claro que el FA es un error interlingüístico propio del proceso de aprendizaje de la LE. Las tres direcciones teóricas (AC AE e IL) mencionadas nos llevaron a razonar que este tipo de error se produce en el proceso de constitución de la interlengua; de ahí que deba estarse atento a él, ya en los primeros niveles de enseñanza a fin de que el error no se consolide.

Otra observación que señalamos es la aplicación didáctica de los FA. Consideramos que en lugar de exponer un listado de palabras fuera de contexto, el profesor debería analizarlas por campo conceptual. Sugerimos un modelo de clasificación para los FA basado esencialmente en el significado.

Por un lado, están los FA que pertenecen a la misma área conceptual (por ejemplo “salsa” y “salsa”); por otro, los que pertenecen a una diferente (“berro” y “berro”¹⁰). Obviamente, los mayores problemas, no solo para el aprendiz, sino también para el investigador los ofrecen los primeros. Hemos identificado que las palabras que presentan significados parcialmente diferentes suponen un problema en los primeros niveles (A1, A2, B1), puesto

10 Consultar el corpus del trabajo.

que aprender a matizar significados es característico de los niveles avanzados.

Asimismo, señalamos la importancia de la L1 en la enseñanza/adquisición/aprendizaje de la LE. Opinamos que el error es una estrategia de aprendizaje y debe ser corregido paulatinamente, respetando la idiosincrasia del individuo observado. Hemos de pensar que cuando aprendemos una nueva lengua reestructuramos el conocimiento de la lengua materna. En este sentido, la aplicación del FA en cuanto léxico favorece el bagaje lexical de la L1. Reiteramos que todas estas propuestas deben basarse en metodologías lógicas, respaldadas en las necesidades del aprendiz.

Concluimos también que el profesor debe concienciarse de su responsabilidad a la hora de revisar los manuales y materiales didácticos que utiliza, así como aprender a elaborar su propio material pedagógico. El análisis de necesidades léxicas es un recurso muy eficaz y le deberíamos dar atención.

Por último, cabe reflexionar sobre el papel del léxico de la alimentación en las clases de ELE en el sentido de fomentar una educación intercultural. El alimento forma parte de nuestra identidad cultural. Por ello, en la propuesta didáctica hemos hecho hincapié en actividades que mencionaran la alimentación como eje temático.

Esperamos que este estudio ayude a reflexionar más sobre este fenómeno empírico tan común en la educación baiana, pero sobre el que se ha reflexionado poco. Es nuestra mirada crítica la que nos hace transformar y ser transformado, ser objeto y sujeto a la vez, ser profesor y aprendiz.



Referencias

ALVES, J. S. *Cuestiones de lectura e interpretación en textos en portugués a hispanohablantes y en español a lusófonos: el caso de los heterosemánticos*. Memoria doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005.

CENTRO virtual cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Accesible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>, Acceso en: 2 jun. 2011.

DURÃO, A.B. de A.B. *La interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.

FRANCO, A. *De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.

LEAL, C. B. *Dicionário de falsos amigos: armadilhas na tradução do espanhol para o português*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1997.

LEIVA, M. J. S. *Falsos cognatos em português e espanhol*. Memoria de Máster en Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

MARÍN, F.M. De lenguas y fronteras, el espanglish y el portuñol. *Nueva Revista de política, cultura y arte*, Madrid, n. 74, marzo/abr. 2001. Accesible en: <<http://www.llf.uam.es/~fmarcos/articulo/01NRSpanglish.pdf>>. Acceso en: 5 jun. 2011.

MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. 3. ed. Madrid: Gredos, 2007.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 2000.

PASTOR CESTEROS, S. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.

PEREIRA, R. M. *Comer y beber: los falsos amigos del español y del portugués en el campo de la alimentación*, Memoria de investigación, CELE, UFBA, 2011.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. Linred. *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*, 2003. Accesible en: <http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2011.

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. *Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Tomo 1, A1/A2.*

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

SABINO, M. A. Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos?: desfazendo a confusão teórica através da prática. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, 2006. Accesible en: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1422/1123>>. Acceso en: 02 feb. 2011.

SANTOS, G. A. F. *Falsos amigos entre el español y el portugués de Brasil: selección y análisis para la elaboración de una propuesta didáctica*. Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá, 2001. Memoria de Máster.

SANZ, A. J. *Glosario de Falsos Amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL, 2007.



APÉNDICE

Hoy soy

EL CHEF



Vamos a aprender a:

hablar de comidas, bebidas y dieta.

❶ Analiza las imágenes que se te presentan a continuación y luego identifica sus respectivos nombres en la carta del restaurante Boniato.

(1)



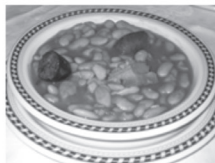
(2)



(3)



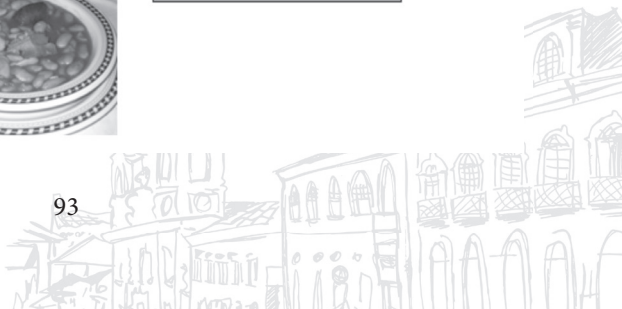
(4)



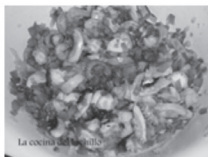
Restaurante Boniato*

PRODUCTOS DEL DÍA

- () Empanadilla de gambas
- () Salpicón de pulpo
- () Refresco
- () Coca de chocolate
- () Fabada asturiana
- () Piña colada



(6)



(5)



*El restaurante *Boniato* está ubicado al lado del Teatro Castro Alves, nº 12, calle Jorge Amado, Salvador, Bahía, Brasil.

2 Completa la siguiente tabla con los platos y bebidas brasileños, españoles o latinoamericanos que crees que se sirven en el restaurante Boniato.

RECUERDA que en España un menú está dividido en entrante, plato principal y

COMIDAS			BEBIDAS		
Desayuno	Merienda	Comida / cena	Desayuno	Merienda	comida / cena
.....					
.....					
.....					



COMPETENCIA ESTRATÉGICA

3 A continuación te presentamos algunas estrategias de lectura, léelas y tacha las que podrás usar para comprender el texto *Los falsos amigos de tu dieta: ¿sabes cuántas calorías comes?*

- () Usar el diccionario para entender las palabras.
- () Leer deprisa y en voz alta.
- () Evitar las distracciones externas.
- () Antes de la lectura global, analizar las imágenes que presenta el texto.
- () Subrayar las palabras que existen en portugués.
- () Hacer lectura silenciosa.

() Volver a leer el texto cuantas veces sea necesario.

() Identificar el autor, el título y la referencia del texto.

➡ ¿Qué técnica de lectura te ha llamado más la atención? ¿Conoces alguna técnica que no se ha mencionado en el listado?

➡ ¿Qué tácticas sueles emplear para identificar la idea principal de un texto?

➡ En el caso de que te presentes al vestibular o al ENEM y tengas que comprender un texto en lengua española, ¿qué técnicas crees que utilizarías?



COMPRESIÓN LECTORA

4 Esta actividad será desarrollada en clase con texto sorpresa!



EXPRESIÓN ORAL

5 Pregúntale a tu compañero sobre sus gustos y preferencias en cuanto a la alimentación. Podrás elaborar preguntas como las del modelo. Cuenta con la ayuda de tu profesor.

¡Ojo! Para contestar, podrás usar el verbo **gustar** (o **encantar**, **fascinar**, etc.) en singular o en plural como “Me **gusta** mucho el acarajé” y “Me **encantan** las golosinas”.

¿Cuál es tu bebida o comida favorita?

¿Qué te gusta cenar los fines de semana?

6 Vamos a hacer una puesta en común. ¿Qué sabéis de vuestros compañeros? ¿Les gusta la comida saludable?

A mí compañero le encanta la comida sana.

Preferir como querer son irregulares: **E > IE**

Yo prefiero / quiero - Él prefiere / quiere

ELABORAÇÃO DE FICHA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Marco Luiz Mendes de Oliveira

Neste texto tem-se o objetivo de elaborar uma ficha técnica para análise de material didático a ser utilizado no ensino da língua espanhola dirigido a hotelaria e turismo, pois observamos uma carência de recursos que auxiliem professores e coordenadores no momento de selecionar materiais de ensino-aprendizagem que mais se aproximem dos contextos reais dos estudantes.

A elaboração de uma ficha técnica para análise de Material Didático¹ (doravante MD) requer a identificação de critérios de análise de MD para adoção, o mapeamento pós-adoção, implicações do MD em sala de aula e a avaliação dos efeitos do MD adotado. Essas etapas foram realizadas e concluídas no trabalho intitulado “Seleção, Aplicação e Avaliação do Material Didático no Contexto do Ensino Superior”.

O trabalho citado no parágrafo anterior apresentou a descrição dos dados solicitados, referentes aos três elementos caracterizados como seleção, aplicação e avaliação do MD no contexto de ensino superior. Estes dados foram coletados mediante uso de alguns instrumentos: o relato escrito dos informantes no que tange ao processo de escolha e uso do MD e as fichas de análise do

1 O Ministério da Educação e Cultura considera Material Didático todo recurso incentivador da aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf> Acesso em: 26 jun. 2014.

Livro Didático (doravante LD).² Os relatos foram coletados através de e-mails, por questões de deslocamento.

A partir das informações contidas nos relatos e nas fichas, coletamos e organizamos os critérios que os informantes utilizaram para adotar determinado MD. Em seguida, buscamos nos relatos dos professores, elementos que caracterizaram o processo de adoção do MD e, por fim, elencamos os aspectos vantajosos e os inconvenientes desde a adoção do MD.

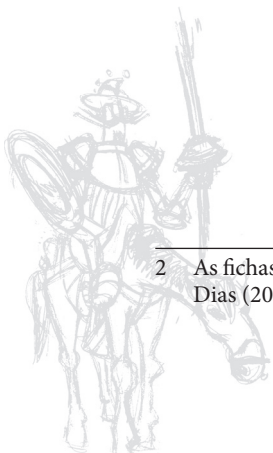
Pressupostos teóricos

A seleção do texto teórico *O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação*, das autoras Sabrina Gewehr Borella e Daniela Norci Schroeder, foi escolhido por apresentar uma proposta de avaliação que se aplica ao nosso contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeira no Ensino Superior e por trazer uma concepção de língua que se adéqua aos objetivos de ensino de línguas para fins específicos.

A justificativa para a eleição do texto está alicerçada na concepção de língua que está relacionada aos aspectos sociointeracionistas da linguagem. Segundo as autoras, a natureza sociointeracional da linguagem pode ser definida como:

[...] engajamento discursivo do aprendiz para que ele possa interagir na sociedade. Quando o indivíduo usa a sua linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Clark (2000) dá vários exemplos de uso da linguagem, sendo que ela é utilizada como forma de agir no mundo, já que é essencial na comunicação diária. É com ela que as pessoas em geral fazem negócios, planejam refeições

2 As fichas usadas para avaliação do livro didático (LD) obedecem ao modelo de Dias (2009).



e férias, discutem política, fazem fofocas. Toda ação no mundo encontra-se pautada pela linguagem e o processo de aprendizagem de uma língua deverá, por isso, refletir essa relação e não isolar a linguagem de seus usos reais. (BORELLA; SCHROEDE, 2013, p. 235).

E quanto à visão sociointeracional da aprendizagem como:

A aprendizagem de língua estrangeira contribui, em muito, no processo educacional do aluno. Com ela, além de desenvolver capacidades linguísticas e de conhecer melhor a linguagem, o aprendiz consegue ter uma visão maior do que é o “seu mundo” ao compará-lo com as diversas culturas estudadas, conseguindo também, muitas vezes, ter capacidade de aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e comportamento existentes ao seu redor. Portanto, ao promover o desenvolvimento integral do aluno, o ensino de língua estrangeira dá a ele uma nova experiência de vida. (BORELLA; SCHROEDE, 2013, p. 236).

Essas duas vertentes servirão de ponto norteador no momento de elaboração da ficha para análise de MD, principalmente no contexto de ensino da educação superior, uma vez que o discente de área de turismo e hotelaria deverá desenvolver determinadas competências no que se refere à língua estrangeira de estudo em seu curso. Dessa forma, a natureza sociointeracionista da linguagem, como visto anteriormente, oferecerá subsídios para resolver coisas, negociar situações etc., sempre, posicionando-se desde um lugar social e histórico. Por outro lado, sua aprendizagem lhe garantirá uma visão de si e do outro, desde seu lugar de fala como também colocar-se no lugar do outro, resultando muitas vezes na capacidade de ver outras culturas sem o viés do preconceito, discriminação e negação do outro e de suas culturas.

A proposta de análise está pensada:

[...] para cada pergunta o avaliador atribua uma nota de 1 a 3, sendo que 1 corresponde à 'negação da pergunta'; 2 à 'afirmação parcial'; e 3 à 'afirmação total da questão'. Uma vez atribuídas notas a todas as perguntas das fichas, é possível, a partir da soma dos resultados, observar e comparar diferentes materiais didáticos, chegando assim à conclusão da utilização ou não de um livro didático ou por parte dele. (BORELLA; SCHROEDE, 2013, p. 250).

Apresentamos as cinco fichas de avaliação proposta pelas autoras supracitadas: em consonância com as vertentes sociointeracionistas expostas anteriormente. A ficha 1 (Quadro 1) - Visão Sociointeracional da Linguagem apresenta 11 perguntas que contemplam a visão sociointeracional da linguagem abordada nos PCNs.

FICHA 1 - Visão Sociointeracional da Linguagem	
*O livro didático...	
1) Apresenta assuntos do interesse dos aprendizes?	
2) Está de acordo com a faixa etária e com o ciclo dos aprendizes?	
3) Está adequado com o nível socioeconômico e cultural dos aprendizes?	
4) Apresenta diversidade de raça, gênero e cultura?	
5) Apresenta variação linguística?	
6) Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, via discussão/apresentação de assuntos variados, que lhe digam respeito?	

7) Trabalha as questões de estrutura linguística de forma contextualizada, a partir de sua ocorrência nos textos?	
8) Apresenta textos pertencentes a diferentes gêneros textuais?	
9) Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos?	
10) Propõe tarefas a partir dos textos que o aluno poderá realizar no mundo real?	
11) Provoca o aprendiz para que expresse seus pontos de vista com relação aos temas tratados?	
Total:	

Quadro 1 – Ficha 1 - Visão sociointeracional da linguagem

Fonte: Borella e Schroede, 2013, p. 251.

A ficha 2 (Quadro 2) - Visão Sociointeracional da Aprendizagem apresenta três perguntas que contemplam a visão sociointeracional da aprendizagem.

FICHA 2 - Visão Sociointeracional da Aprendizagem	
*O livro didático...	
12) Permite que o aprendiz apresente suas visões/experiências para realizar as tarefas?	
-As tarefas... 13) Exigem em sua realização uma interação e troca de conhecimentos dos alunos?	

14) Apresentam resultados de interesse para outra(s) pessoa(s)?	
Total:	

Quadro 2 – Ficha 2 – Visão sociointeracional da aprendizagem

Fonte: Borella e Schroede, 2013, p. 252.

A ficha 3 (Quadro 3) - A Habilidade de Recepção: Leitura apresenta seis perguntas que contemplam a leitura, visto que os PCNs priorizam essa habilidade.

FICHA 3 - A Habilidade de Recepção: Leitura	
*Os textos abordados no livro didático...	
15) Trazem um conhecimento que poderá ser utilizado pelo aluno no seu dia-a-dia?	
16) Auxiliam os aprendizes na construção de seu conhecimento de textos?	
17) São autênticos e não adaptados	
18) Têm um interlocutor (para quem são escritos) claro?	
19) São trabalhados através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?	
20) Visam, em suas atividades, o desenvolvimento de estratégias de leitura como: skimming (busca da ideia principal do texto), scanning (busca rápida de determinada informação), mapas (resumos das ideias principais)?	
Total:	

Quadro 3 – Ficha 3 - A habilidade de recepção: leitura

Fonte: Borella e Schroede, 2013, p. 252-253.

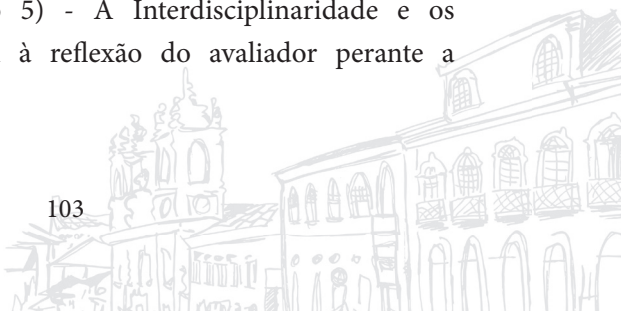
A ficha 4 (Quadro 4) - Aprender a Aprender apresenta quatro questões relativas à metacognição, que ajudam o aluno a aprender a aprender.

FICHA 4 - Aprender a Aprender	
*O material didático...	
21) Apresenta atividades de diferentes maneiras para que todos os tipos de aprendizes possam ser contemplados? (visuais, auditivos...)	
22) Motiva e desafia os alunos?	
23) Propõe ao aluno uma reflexão sobre: a) sua aprendizagem (o que já aprendeu / quer aprender ainda etc.)? b) a razão da realização de uma dada tarefa? c) o grau de dificuldade da tarefa realizada? d) o que o aluno pode fazer para obter melhores resultados?	
24) Apresenta resumos que auxiliam os alunos no aprendizado do conteúdo estudado?	
Total:	

Quadro 4 – Ficha 4 - Aprender a aprender

Fonte: Borella e Schroede, 2013, p. 253.

A ficha 5 (Quadro 5) - A Interdisciplinaridade e os Temas Transversais visam à reflexão do avaliador perante a interdisciplinaridade.



FICHA 5 - A Interdisciplinaridade e os Temas Transversais	
* Os livros didáticos...	
25) Apresentam textos e atividades (ou sugestões para as mesmas) que envolvem outras matérias, tornando o material interdisciplinar?	
26) Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)?	
Total:	

Quadro 5 – Ficha 5 - A interdisciplinaridade e os temas transversais

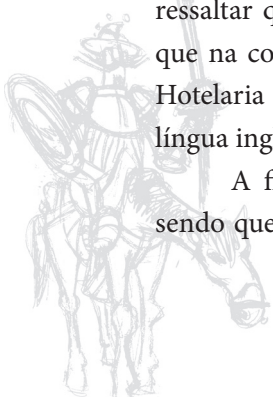
Fonte: Borella e Schroede, 2013, p. 254.

Metodologia

A ficha para análise de MD será adotada no curso de graduação de Turismo e Hotelaria do Departamento de Ciências Humanas, Campus I da Universidade do Estado da Bahia – DCH I/UNEB – nas disciplinas Língua Espanhola Aplicada a Turismo e Hotelaria I e Língua Espanhola Aplicada a Turismo e Hotelaria II, com uma carga horária de 45 horas semestrais cada uma.

Os discentes matriculados nas disciplinas em questão são, geralmente, do quarto e quinto semestre da graduação. Vale ressaltar que a ficha está pensada para o idioma espanhol, ainda que na composição curricular do curso de graduação Turismo e Hotelaria figure as línguas estrangeiras modernas obrigatórias: língua inglesa e língua espanhola.

A ficha de análise de MD está subdividida em três partes, sendo que a primeira (Quadro 6) se refere à descrição externa do



MD e a segunda (Quadro 7) à descrição interna do MD de acordo com o modelo proposto por López (2004). Esse modelo facilita a identificação do MD em processo de avaliação, pois os dados referentes ao MD já vêm expostos no início da ficha.

O Quadro 8 está fundamentado nas propostas das autoras Borella e Schroede (2013) e se refere à análise propriamente dita do MD, levando em consideração a concepção adotada de linguagem e aprendizagem. Dessa forma, o Quadro 3 apresenta 17 perguntas, abordando a visão sociointeracional da linguagem nas perguntas de 1 a 9, a visão sociointeracional da aprendizagem, nas perguntas de 10 a 12 e a integração das quatro habilidades, nas perguntas de 13 a 17. Como critério de avaliação de cada pergunta, estabelecemos a seguinte escala de valores: 1 correspondendo à “negação da pergunta”, 2 à “afirmação parcial” e 3 à “afirmação total”. A partir das notas atribuídas, é possível estabelecer um parâmetro sobre o MD a ser utilizado ou adotado.

Formato de ficha técnica para análise de MD

Autor: Marco Luiz Mendes de Oliveira

Contexto de Atuação: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ficha de análise – material didático de Espanhol Língua Estrangeira - ELE

Descrição externa do material didático 	
Título:	Autor/es: Dados bibliográficos:
Material	Impresso  :
	Sonoro  :
	Visual  :
	Multimídia  :

Quadro 6 – Descrição externa do material didático

Fonte: Elaborado pelo autor.

Descrição interna do material didático 	
Objetivo geral:	Destinatário:
Metodologia:	
Organização	
Organização de cada unidade didática:	Organização por níveis de aprendizagem:
Coerência entre objetivos e conteúdos:	

Quadro 7 – Descrição interna do material didático

Fonte: Elaborado pelo autor.



Análise do material didático 		
O material didático...		Avaliação 
1	está adequado à realidade socioeconômica e cultural dos estudantes?	
Apresenta...		
2	temas de interesse do público alvo?	
3	variedade de tipos e de gêneros textuais?	
4	diversidade linguística?	
5	uso da linguagem semelhante ou idêntica aos usos em contextos reais?	
6	textos originais ou adaptados da literatura clássica ou canônica?	
Propõe...		
7	atividades voltadas para uso em contextos reais?	
Incentiva...		
8	ou provoca no aluno o desenvolvimento de senso crítico e capacidade argumentativa?	
Permite...		
9	que o estudante expresse opiniões e vivências durante a realização das atividades?	
As atividades...		
10	são pensadas ou dirigidas de maneira que permita interação e troca de conhecimentos entre os estudantes?	
As atividades apresentadas pelo material didático...		
11	para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira encontram-se articuladas em torno de um tema?	
12	Incentivam o aluno a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi trabalhado em sala de aula?	
As quatro habilidades...		
13	de compreensão leitora e auditiva e de expressão oral e escrita são desenvolvidas nas atividades de aprendizagem?	

O processo de expressão...		
14	escrita envolve: planejamento, rascunhos, revisões, reescritas, apoio do professor e versão final?	
15	oral desenvolve atividades: “role plays”, entrevistas, debate, conversa guiada, conversa livre etc., com fins comunicativos?	
O processo de compreensão...		
16	envolve atividades de pré escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividade de pós-escuta?	
17	envolve atividades de pré-leitura, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividade de pós-leitura?	
Total		

Quadro 8 – Análise do material didático

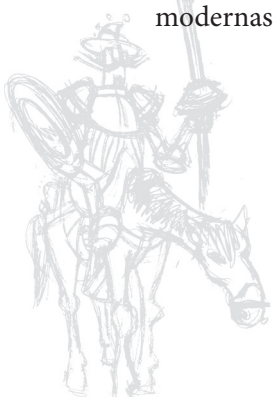
Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações finais

A elaboração de ficha técnica para análise de material didático direcionado para uso em contexto de ensino superior baseou-se na escassez existente desse tipo de material.

Como resultado final, apresentamos a versão de ficha de análise de MD, subdividida em três partes, levando-nos a concluir que esta ficha servirá de instrumento de relevante apoio a docentes, no que tange à escolha do MD adequado ao ensino de língua espanhola para fins específicos.

Esperamos que mais pesquisas sejam desenvolvidas na área MD com foco em fichas de análise com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas – língua espanhola.



Referências

BORELLA, S. G.; SCHROEDE, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/14283/13175>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

CORACINI, M. J. R. F. O livro de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 105-124.

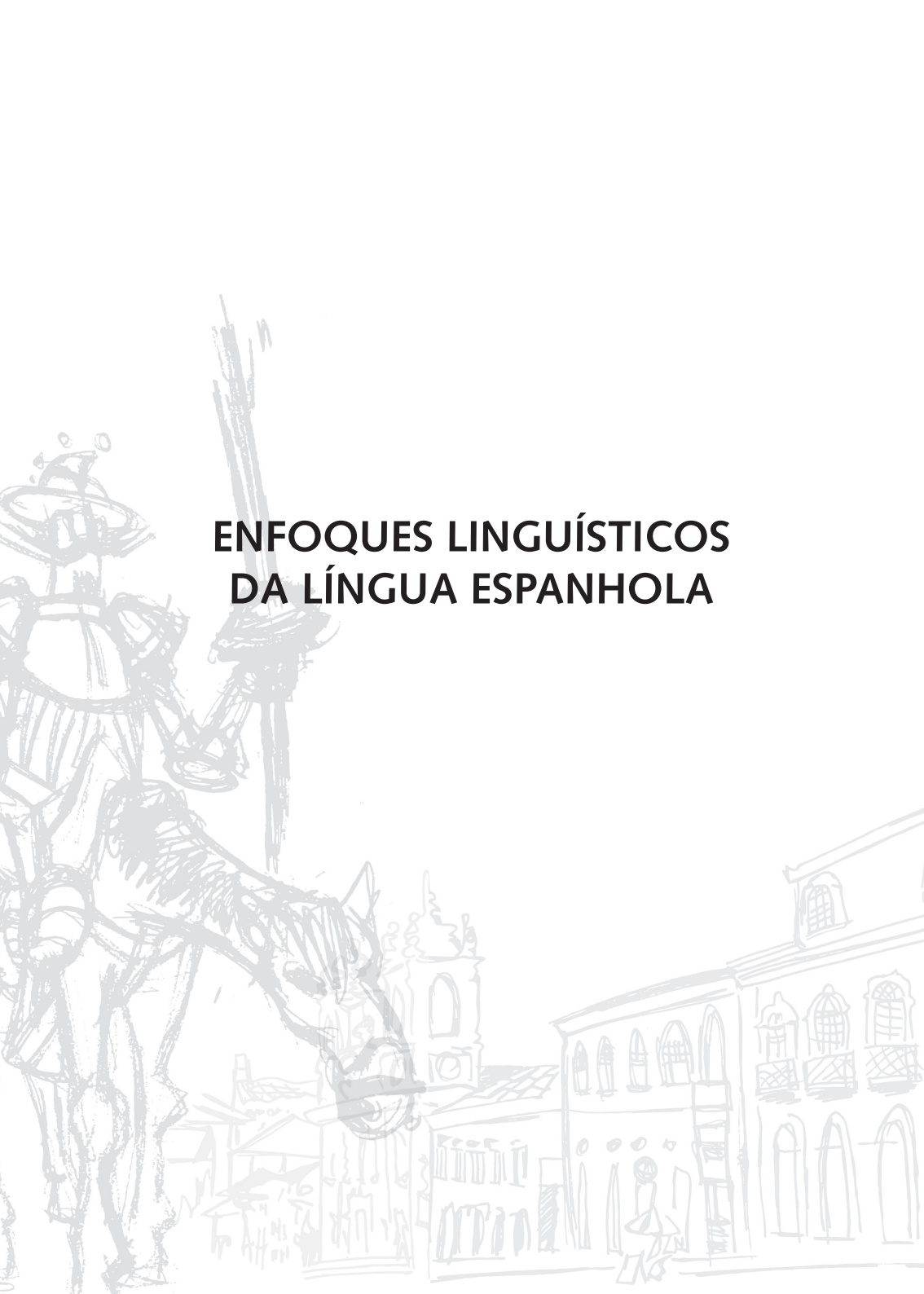
COSTA, B. R. M.; OLIVEIRA, E. C. *Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás*. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-bianca-ribeiro.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissaneli.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

LÓPEZ, M. C. F. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Coord.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 715-734.



ENFOQUES LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA ESPANHOLA

UM ESTUDO DESCRITIVO-COMPARATIVO DE DUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO DO CLÁSSICO ROMANCE ESPAÑHOL *LA VIDA DE LAZARILLO DE TORMES*¹

Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira

Compartilhando do mesmo pensamento e da mesma linha de reflexão de Albir (2001), acreditamos que são três as questões básicas a serem formuladas ao se iniciar uma reflexão sobre a tradução: *por que?*, *para que?* e *para quem se traduz?* Traduz-se *porque* além de serem tantas as línguas e as culturas existentes no mundo, elas são diferentes entre si, sendo esta, portanto, a principal razão de ser da tradução. Traduz-se *para* comunicar, *para* transpor a barreira de incomunicabilidade resultante das diferenças linguísticas e culturais; as traduções têm, pois, uma função comunicativa. Traduz-se *para alguém* que desconhece o sistema linguístico de uma determinada língua, e geralmente também a cultura, da qual se originou o texto, que poderá ser escrito, oral ou audiovisual.

Em vista disso, a pesquisa objetivou, primeiramente, abordar o papel do tradutor, seu labor artístico, sua “autonomia” e a importância do trabalho por ele realizado na língua e na cultura de chegada. Além disso, buscou descrever e comparar as estratégias e

1 O presente estudo encontra-se inserido na linha dos Estudos Tradução e é parte da dissertação de mestrado defendida e aprovada com distinção, no ano de 2008, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Elizabeth Ramos.

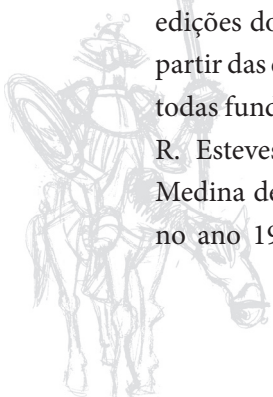
escolhas feitas por Alex Cojorian, Heloísa Costa Milton e Antonio Roberto Esteves (salientando que estes dois últimos realizaram um trabalho conjunto) na tradução para o português brasileiro do romance quinhentista *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades*, sustentando-se, para tanto, nos Estudos Descritivos da Tradução, na Teoria das Refrações e da Tradução como Reescrita. Para alcançar tais objetivos, foi feita primeiramente uma leitura e, subsequentemente, procedeu-se a análise a nível macro e microestruturais dos textos traduzidos, comparando-os com o texto de partida.

Análise descritivo-comparativa das duas traduções para o português da obra “La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades”

O corpus dos tradutores

O romance *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* possui quatro edições: as de Alcalá de Henares, Burgos, Amberes e Medina del Campo, esta última mais recentemente descoberta. No entanto, não se sabe qual delas é a mais próxima ao texto-fonte.

Nas duas traduções a serem analisadas no presente estudo, ambas bilíngues, trazendo lado a lado o texto em espanhol e sua tradução para o português, cada tradutor optou por usar diferentes edições do texto de origem. Alex Cojorian realizou sua tradução a partir das edições preparadas por Cejador, Ramírez, Ricapito e Rico, todas fundadas pela Edição de Burgos. Já Heloísa Milton e Antonio R. Esteves tomaram como referência a edição encontrada em Medina del Campo (1992) e publicada pela Junta de Extremadura no ano 1996. No entanto, vale ressaltar que, esse fato não trará



maiores dificuldades e nem implicará em grandes alterações no resultado da presente análise, visto que, procuramos fazer o estudo comparativo utilizando trechos da obra comuns a ambas as edições adotadas por estes tradutores. Vale ainda dizer que, nas duas edições do romance, bem como em suas respectivas traduções para o português brasileiro, os tradutores fazem constante menção às outras edições, deixando o leitor a par das transformações, quer seja por acréscimos ou supressões ou, em outras vezes, apenas de estruturação dos parágrafos.

A(s) proposta(s) de cada tradutor

Uma das primeiras edições do romance espanhol *La vida de Lazarillo de Tormes*, ou simplesmente *Lazarillo de Tormes*, surgiu no ano de 1554. De autoria desconhecida, o romance fez muito sucesso na Espanha quinhentista, sendo hoje estudo obrigatório nas escolas e Universidades daquele país. Já foi traduzido para vários idiomas, dentre os quais, para o português do Brasil. Dessas traduções, duas fazem parte do presente estudo: a de Alex Cojorian (A VIDA..., 2002) e a outra feita em parceria entre Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves (LAZARILHO..., 2005).

Trata-se de duas traduções e duas propostas aparentemente distintas. Cojorian (2003, p. 28) ao comentar sua proposta afirma que:

Se deteve, ao máximo, sobre a expressão ibérica do termo e da frase, assim como de sua sintaxe, de seu ritmo, de sua acepção. Entre o estilo de época e a tentação atualizadora, a opção foi sempre pelo vocábulo de raiz mais aproximada – desde que fiel ao sentido do termo hispânico, ou à sua comum origem. Se por uma lado essas coisas chegaram à tradução ao original, por outro turno podem dar

um susto no leitor desavisado, puxando-o pelo pé, assustando-o com uma frase de aparente torneio sintático, ou com uma expressão ou um vernáculo já menos ouvidos, embora ainda recorrente.



Figura 1 – Capa da tradução de Alex Cojorian

Cojorian (2003, p. 28) afirma, ainda, que sua intenção foi aproximar esta obra quinhentista do leitor brasileiro moderno: “[...] ainda que nos voltemos para o 1500, é para a modernidade que se projeta esta tradução: está quinhentista o quanto é possível para a língua portuguesa deste século XXI.”

Na prática, quanto à realização da tradução, este tradutor diz ter procurado evitar vocabulário de origem africana ou indígena por se tratar de um texto peninsular, e por nossa gramática (a portuguesa) ser a continuação da gramática espanhola. Diz também ter evitado (embora não explique especificamente a razão) o emprego de palavras como “guri” e “menino”, por exemplo.

A segunda tradução a ser analisada no presente estudo foi realizada em conjunto por Heloísa Costa Milton e Antonio Roberto Esteves (LAZARILHO..., 2005, p. 14), tendo o seguinte propósito, segundo nota dos tradutores:

A tradução pautou-se pelo intuito de ser o mais fiel possível ao texto original, sem, contudo, resultar inacessível ao leitor brasileiro contemporâneo. Nesse sentido, procurou-se modernizar alguns registros lingüísticos, por meio de atualização semântica principalmente. Preservou-se, no entanto, certo tom arcaizante com o resguardo de algumas construções sintáticas inerentes à especificidade poética da obra.

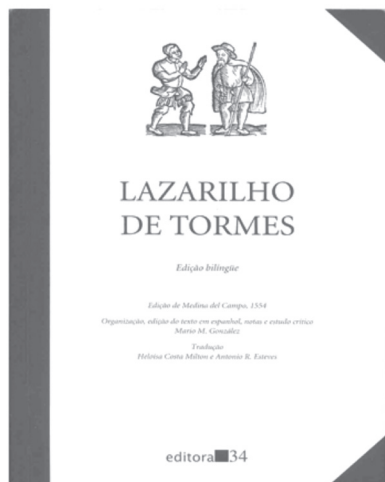


Figura 2 – Capa da tradução de Heloísa C. Milton e Antonio Esteves

Teríamos, neste caso, uma tradução com menos traços de atualização (a de Alex Cojorian), em oposição a uma mais atualizada (a de Heloísa Milton e Antonio Esteves); uma tradução

mais próxima ao texto escrito no século XVI, e outra mais próxima do leitor de hoje, mantidas as devidas proporções, como seus tradutores fazem questão de ressaltar.

Escolhas, opções e diferentes estratégias foram empregadas. Diferenças que podem ser percebidas desde os aspectos gráficos (capa de ambas as traduções bem como de suas páginas internas) até no uso das palavras e expressões quando transportadas da língua espanhola para a língua portuguesa.



Figura 3 – Página interna da tradução de Alex Cojorian, que apresenta várias ilustrações

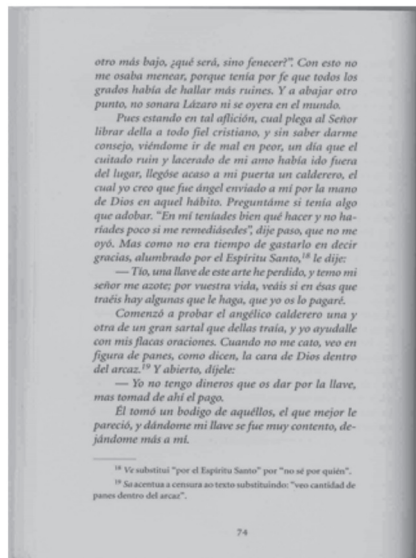


Figura 4 – Página interna da tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves, sem ilustrações

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, fica a curiosidade de vermos na prática se todos esses critérios foram adotados e se os objetivos propostos foram alcançados pelos três tradutores, e de que maneira as obras traduzidas se apresentam, já que suas propostas são de certa forma, diferentes entre si. Será que todos esses ideais foram postos em prática? É o que passaremos a analisar no subcapítulo seguinte. Evidentemente, não esperamos que as duas traduções apresentem-se de maneira idêntica, e tampouco iguais ao texto que as originou. Jorge Luis Borges, em seu conhecido conto “Pierre Menard, autor del Quijote”, mostrou-nos essa impossibilidade. Ao decidir ser o próprio Miguel de Cervantes, para então reescrever o clássico espanhol, o narrador afirma que Menard pretendia reconstruir literalmente dois capítulos da obra

mestra de Cervantes, *El don Quijote de la Mancha*, rejeitando a natural interpretação da leitura do Quixote.

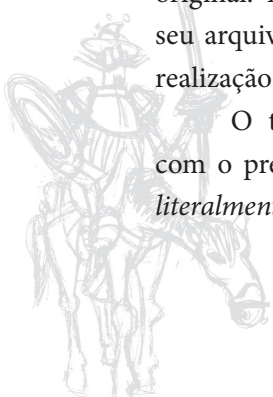
Menard passa a representar algumas das correntes tradicionais acerca da tradução, aquela que:

[...] concebe o texto como um objeto de contornos perfeitamente determináveis, acreditando, portanto, que seja possível, como sugerem os três princípios básicos de Tytler, reproduzir totalmente, em outra língua, as ideias, o estilo e a naturalidade de um texto original. (ARROJO, 1986, p. 14).

Menard até consegue essa façanha, reproduzindo um texto idêntico ao que fora escrito quatro séculos antes por Miguel de Cervantes. No entanto, esse texto é interpretado pelo narrador/crítico como sendo diferente do anterior, diferente do texto original: “[...] essas mesmas palavras assumem um determinado valor quando o narrador/crítico as relaciona ao contexto de Cervantes, e um valor diferente quando relacionadas ao contexto de Pierre Menard.” (ARROJO, 1986, p. 22).

Dessa forma, Menard acaba por descobrir que a missão a que se impôs é impossível, porque as palavras não têm significado fixo e único, sem variação de interpretações. Elas acarretam mudança de sentido resultantes da interpretação, a depender do tempo e do contexto em que são empregadas, confirmando uma vez mais a impossibilidade de se reproduzir um texto totalmente igual ao original. Não por acaso, a obra de Menard fica catalogada em seu arquivo como *la inconclusa*, mostrando a impossibilidade de realização desse tipo de tarefa.

O texto escrito por Borges tem um ponto em comum com o presente estudo. A obra que Menard desejava *reconstruir literalmente* era antiga, assim como o *Lazarillo de Tormes* também



o é. Menard lembra-nos que escrever o Quixote no início do século XVII era algo até justificável, necessário; mas fazer isso em pleno século XX seria impossível. Então, não esqueçamos, portanto, que entre o *Lazarillo de Tormes*, escrito no século XVI, e as duas recentes traduções deste romance (2002 e 2005), transcorreram quase quatro séculos e meio, e durante esse tempo muitas coisas mudaram, inclusive, na estrutura e no vocabulário da língua espanhola.

Objetivo(s) e critérios adotados na presente análise

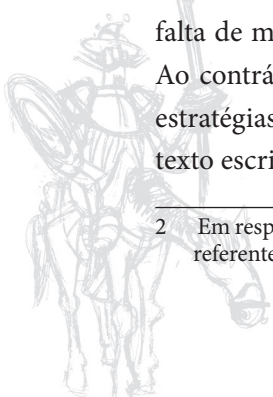
O *corpus* selecionado na presente análise consta de trechos das aproximadamente 140 páginas do romance. Vale ressaltar que têm importância não apenas os excertos a serem analisados, mas também o contexto a que os mesmos estão relacionados. Como houve um número considerável de exemplos encontrados, decidimos aqui expor os mais significativos e, sobretudo, os de caráter mais diverso para que dessa forma o leitor do presente estudo tenha uma visão mais ampla do estilo de cada tradutor e de suas respectivas traduções. Também optamos por atribuir uma numeração em ordem crescente, em lugar de conferir uma nova para cada novo trecho selecionado e analisado. Acreditamos que dessa forma evitaremos confusões e equívocos quando mencionarmos tal ou qual trecho, por meio da sua numeração, e que também possa se aplicar a mais de uma análise.

Queremos ratificar que o objetivo maior desta análise é antes caracterizar algumas das escolhas e estratégias tradutórias de Alex Cojorian, Heloísa Milton e Antonio Esteves, seja pelas semelhanças ou diferenças encontradas em cada uma das duas traduções analisadas. Tomamos, para tanto, o texto de partida como referência,

em lugar do texto de origem como é de costume ser feito nesses tipos de estudos. Também evitaremos emitir juízo de valor, isto é, apontar qual dentre as duas traduções é a “melhor”, ou ainda, qual delas foi a mais “fiel” ao texto original, como normalmente fazem alguns críticos quando analisam e julgam certas traduções. Preferimos acreditar que ambas as traduções cumprem perfeitamente com a função de permitir a sobrevivência do texto literário, ao possibilitarem que o leitor brasileiro moderno conheça o romance *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades*, e um pouco da vida e da sociedade espanhola da época. Mesmo porque, como afirma Heloísa Milton, para julgar a tradução, antes se faz necessário analisar todo o projeto do livro, ao qual não tivemos acesso, assim como nenhum crítico normalmente o tem.²

Salientamos ao leitor que não nos deteremos em fazer uma detalhada análise das estruturas das frases (sintagmas nominais e verbais, entre outros) de cada uma das traduções, comparando-as com as do texto fonte. Mesmo porque sabemos que essa seria uma missão praticamente impossível. Sendo o *Lazarillo de Tormes* um texto quinhentista, precisaríamos, portanto, de um maior conhecimento da estrutura da frase espanhola daquele período e, infelizmente, não dispomos de suficiente material bibliográfico (dicionários, gramáticas, entre outros) para a realização de tal tarefa. Lembremos, pois, que esta também foi uma das dificuldades apontadas pelos tradutores deste romance quando da realização de suas traduções. No entanto, acreditamos que de forma alguma essa falta de material específico à época prejudicará o presente estudo. Ao contrário, voltaremos nossa atenção na tentativa de buscar as estratégias empregadas por cada tradutor do romance ao trazer um texto escrito em pleno século XVI para o século XXI, visto que:

2 Em resposta dada ao questionário que lhe foi enviado em 2007, com perguntas referentes ao processo de tradução da referida obra.



A contemporaneidade linguística certamente tem progredido no seu imperativo da ordem lógica, da frase direta, limpa, morfologicamente concertada nos seus relativos. Mas não fora a “antiga”, para os de seu tempo, clara, inequívoca? O caso é o mesmo daquele professor trocista que, gracejando, costuma dizer que César escrevia mal, dado as relações de seus tempos verbais, entre si e entre a cronologia dos feitos, já não tangerem a nossa clareza. [...] Esse aparente contrassenso de um texto tão antigo vai, no entanto, deslocar o foco do leitor para a narrativa inovadora que de fato o Lazarillo foi, e é: enxuto, realista, naturalista; seco, direto, triste, caricatural exagerado. (COJORIAN, 2003, p. 28).

Lembremos, que, até o final da década de 1960, a tendência era estudar a tradução de textos partindo sempre do original, então considerado como o elemento mais importante no processo de análise das traduções. Toury (1995), influenciado pela teoria elaborada por Even-Zohar (1990), passou a adotar uma visão mais sistemática dos estudos da tradução, deslocando o foco para o sistema do texto-alvo, justificando, para tanto, que a cultura alvo é a que solicita a tradução, como forma de preencher uma lacuna no seu sistema. Seguindo a corrente descritiva, optamos, no nosso estudo, por adotar, em primeiro plano, os textos de chegada, ou seja, as duas traduções a que nos propusemos a analisar, e o texto de partida aparecerá em último plano na tabela comparativa por nós elaborada.

O estudo comparativo

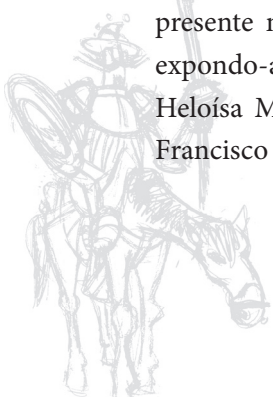
Logo de início, analisando a capa de ambas as traduções, um fato nos chama atenção: o título da obra em espanhol e a escolha de cada tradutor para a tradução do mesmo para o português:

Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edições anteriores)
Lazarilho de Tormes	A vida de Lazarilho de Tormes e de suas fortunas e adversidades	<i>La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades</i>

Alex Cojorian teria adotado o mesmo título presente nas edições anteriores do romance, enquanto que Heloísa Milton e Antonio Esteves optaram por uma forma distinta, mas também bastante conhecida, assim justificando a escolha:

Embora mantendo o título completo que registra a edição de Medina del Campo que transcrevemos (La vida de Lazarillo de Tormes, e de sus fortunas y adversidades), salientamos o mais simples e consagrado, e que preferimos para a presente edição (Lazarilho de Tormes), uma vez que, também segundo Rico (1988), o manuscrito original não levaria nenhum título (LAZARILHO..., 2005, p. 13).

Outro fator que também se difere entre as duas traduções é a questão da divisão de tratados (ou capítulos) que o texto de origem pode ter trazido ou não, mas existentes em todas as edições do *Lazarillo de Tormes*. Alex Cojorian adota a divisão em tratados, presente nas quatro edições mencionadas no início deste texto, expondo-as inclusive no sumário da sua tradução, enquanto que Heloísa Milton e Antonio Esteves, uma vez mais, se remetem a Francisco Rico para justificar sua opção:



Cabe observar que, como concordamos com a teoria de Francisco Rico (1988), no sentido de que a tradicional divisão em “tratados” (capítulos) existentes em todas as edições antigas conhecidas não constaria do manuscrito original, eliminamos essa separação, mantendo, no entanto, os títulos desses capítulos à margem, no intuito de orientar o leitor na utilização das referências bibliográficas que os levem em conta. (LAZARILHO..., 2005, p. 13).

Passemos agora ao texto propriamente dito e comecemos, pois, pelas pessoas do discurso, já que são elas que nos deixam a par da história e dos acontecimentos, que nos situa no tempo e no espaço da obra. Heloísa Milton e Antonio Esteves disseram optar por três formas de tratamento em suas traduções: “*você*” para o *tú* do original (que denota tratamento informal), o “*senhor*” para *vos* (forma antiga que denotava tratamento formal, majestático) e “*Vossa Mercê*” para o *Vuestra Merced*, do espanhol. Alex Cojorian, por sua vez, diz ter evitado alterar as formas de tratamento com a simplificação de “*tú*” por *você*, “*Vossa Mercê*” por *você* e “*vos*” por *você*. Na opinião deste, o tradutor não deve querer simplificar tudo o que for estranho à linguagem e ao cotidiano moderno, porque dessa forma ele estaria passando um atestado de ignorância ao leitor, considerando-o incapaz. Segundo Alex Cojorian, “todo leitor é capaz de dar o salto àquele cotidiano que lá se narra”.³ Vejamos na prática alguns exemplos:

3 Reposta dada ao questionário que lhe foi enviado em 2007, com perguntas referentes ao processo de tradução da referida obra.

Exemplo	Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição da tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves)
1	“ - Lázaro, você me <u>enganou</u> . Juraria por Deus que <u>comeu</u> as uvas de três em três”. (p. 51)	“ - Lázaro, me <u>enganaste</u> . Jurarei por Deus que tu <u>comeste</u> as uvas três a três”. (p. 59)	“ - Lázaro, <u>engañado me has</u> . Juraré yo a Dios que <u>has tú comido</u> las uva tres a tres”. (p. 50)
2	“ - Não comi – disse eu –, mas por que o <u>senhor</u> suspeita disso?” (p. 51)	“ - Não comi – disse eu – mas porque <u>suspeitais</u> disso?” (p. 59)	“ - No comí – dije yo –, mas ¿por qué <u>sospecháis</u> eso? (p. 50)
3	“ - Sabe por que sei que <u>você</u> comeu as uvas de três em três? Porque eu as comia de duas em duas e você não reclamou”. (p. 51)	“ - Sabe em que vejo que as <u>comeste</u> três a três? Em que comia eu duas a duas e <u>calavas</u> ”. (p. 59)	“ - ¿Sabes en qué veo que las <u>comiste</u> tres a tres? En que comía yo dos a dos y <u>callabas</u> ”. (p. 50)
4	“ - Você, meu rapaz, já <u>almoçou</u> ? - Não senhor – respondi –, pois ainda não eram oito horas quando com <u>Vossa Mercê</u> me encontrei.” (p. 101)	“ - Tu, moço, <u>comeste</u> ? - Não senhor – disse eu –, que ainda não eram dadas as oito quando com <u>Vossa Mercê encontrei</u> ” (p. 109)	“ - Tú, mozo, ¿ <u>has comido</u> ? - No señor – dije yo –, que aún que no eran dadas las ocho cuando con <u>Vuestra Merced</u> encontré”. (p. 108)

Fontes: Lazarillo..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Medina del Campo, 1554, utilizada como referência na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves.

No exemplo 1, observamos que Alex Cojorian emprega a mesma pessoa do discurso presente no texto fonte (2ª pessoa do singular, **tú**), embora de pouco uso no português brasileiro moderno. Talvez por essa razão, Heloísa Milton e Antonio Esteves tenham optado por usar a forma mais brasileira, o **você**. O mesmo acontecendo nos exemplos 2, 3 e 4 cujos trechos estão assinalados. Esta será outra característica peculiar a cada tradução: o emprego diferenciado dos pronomes pessoais. No entanto, no exemplo 5 há uma concordância entre os três tradutores: o uso da forma de tratamento **Vossa Mercê** (hoje arcaica, mas muito usada naquele período histórico), em substituição ao **Vuestra Merced** do espanhol. Embora Heloísa Milton e Antonio Esteves tenham atualizado alguns registros linguísticos (eles próprios mencionaram tal fato), decidiram, neste caso, conservar esse item arcaizante.

No exemplo 2, temos, ainda, a particularidade de um dado histórico: o uso do pronome **vos** (“*sospecháis*”, trecho destacado em azul) denotando formalidade, tratamento de respeito. Nos séculos XV e XVI, era comum que o superior se dirigisse ao subalterno por **tú**, e este utilizasse **usted** ou **vos** ao dirigir-se ao seu superior. Com o tempo, o uso se generalizou ao confundir-se na 2ª pessoa do plural o **tú**, o **vos** e o **usted**. No final do século XVIII, o **vos** passou a ser descartado, ficando **usted** como cortesia e respeito, e **tú** como forma de tratamento coloquial, o que se segue nos dias de hoje.⁴ Alex Cojorian adota, na sua tradução, o uso do pronome como a mesma função do texto fonte (2ª pessoa do plural). Heloísa Milton e Antonio Esteves preferem usar o termo **senhor**, mantendo a formalidade e o respeito pretendidos pelo texto de partida.

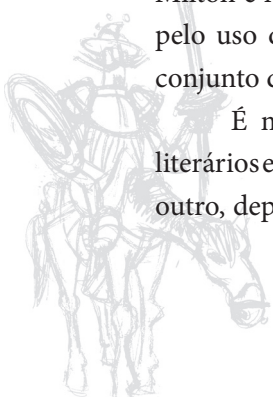
4 O **vos** ainda é usado em alguns países que falam espanhol, como é o caso da Argentina (ver ACERCA..., 2007).

Apesar do nome do personagem principal do romance ser *Lázaro*, e deste nome compor o título da obra na forma do diminutivo, *Lazarillo*, em todas as edições do romance, e em suas traduções para outros idiomas, essa forma apareça apenas uma única vez em todo o texto – *¿Qué es esto, Lazarillo?* (COJORIAN, p. 64). Para alguns estudiosos, dentre os quais Francisco Rico (1980), este é um fato bastante curioso, já que a obra popularizou-se adotando o termo *Lazarillo* (de Tormes). Teriam os tradutores do romance feito alguma menção a tal fato durante suas traduções já que também adotam essa mesma titulação? Alex Cojorian não faz qualquer comentário. Já Heloísa Milton e Antonio Esteves (LAZARILHO..., 2005, p. 57) usam uma nota de pé de página informando ao leitor do seu texto que:

É esta a única oportunidade em que a personagem é designada pelo diminutivo que prevaleceria na designação do romance. Com isso, prevaleceria também a ideia da ingenuidade que, se pode ser atribuída a Lázaro em sua passiva infância, está longe de qualificar Lázaro adulto, o narrador do texto.

Essa “preocupação” em deixar o leitor sempre a par de informações extrínsecas ao texto de partida (elementos geográficos, fatos históricos, mudanças socioeconômicas, entre outros, referentes ao período e ao contexto em que a obra teria sido escrita) será uma constante e um traço marcante na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves. Os dois tradutores irão optar, portanto, pelo uso de notas explicativas, que ajudam o leitor a entender o conjunto da obra.

É muito comum ao lermos certos textos científicos e/ou literários, sobretudo, ao lermos textos traduzidos de um idioma para outro, depararmo-nos com notas explicativas. De modo geral, elas



são inseridas porque o escritor ou tradutor acredita que tal palavra ou tal expressão pode não ser entendida pelo leitor do seu texto, ou que tal fato ou acontecimento merece maiores esclarecimentos. No caso do *Lazarillo de Tormes*, um texto quinhentista, algumas expressões e certos objetos (roupas, espadas e certos utensílios, tais como, um *poial* que denota uma espécie de banco de pedra, como salienta Alex Cojorian) não fazem parte da nossa época, do nosso cotidiano e, por essa razão, nos são desconhecidos. Daí a necessidade das notas explicativas. Imaginar-se-ia, então, que poderia existir um sem número de notas explicativas, devido ao que Saussure (1974) chamou de não associação entre o significante e o significado, passível de acontecer entre culturas diferentes e, no nosso caso, as culturas espanhola e brasileira separadas por quase cinco séculos.

Todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em um princípio coletivo, numa convenção. E essa escolha não é livre, ela é imposta. A língua é um produto herdado de gerações anteriores, herança de uma época precedente. Agora, imaginemos o tradutor tendo que passar para a língua de destino uma palavra carregada de significado próprio da língua de origem, específico desta cultura, e tendo que buscar um significante o mais próximo possível a essa cultura de destino. Neste ponto reside todo o labor mental e também conhecimento cultural do tradutor, haja vista que o signo tem um valor específico em determinadas culturas que em outras não, apresentando maior ou menor carga semântica. Diante deste fato, como teriam se comportado os três tradutores do *Lazarillo de Tormes*, ao se deparar com um texto escrito no século XVI, tendo que transportá-lo ao século XXI?

Quando perguntamos a esses três tradutores, através de um questionário que lhes enviamos, quais foram as maiores

dificuldades por eles encontradas no processo que envolveu suas traduções, obtivemos as seguintes respostas:

- **Alex Cojorian** – “Encontrar o sentido de expressões e piadas eclesiásticas aplicadas aos hábitos cotidianos de então, expressões vernaculares quinhentistas e, sobretudo, a falta de dicionários específicos ou enciclopédicos do espanhol da época. De fato, realizar esse tipo de tradução é uma espécie de garimpagem”.
- **Heloísa C. Milton** – “Primeiro a questão justamente do tempo, já que o trabalho tradutório foi feito nas horas excedentes. Em segundo lugar, e mais importante, foi estabelecer os critérios da tradução, chegar a um consenso sobre como lidar com um texto renascentista e transferi-lo para o português do Brasil, mantendo o estilo e o teor originais do romance e, simultaneamente, torná-lo legível para o leitor brasileiro de hoje. Além disso, duas das dificuldades substanciais do texto de partida são as motivações históricas e contextuais que ele contém e, no âmbito da linguagem, a sua intrincada sintaxe narrativa”.
- **Antonio Esteves** – “Como ocorre com todo texto antigo (no caso, do século XVI), as maiores dificuldades estão no entendimento exato da língua de um período longínquo. Em seguida, como trazer isso para o momento atual, sem prejudicar o entendimento. Tentou-se, neste caso, manter um



equilíbrio entre o tom da época e certa atualização, principalmente semântica, do texto que permitisse ao leitor atual o máximo entendimento”.

Os tradutores foram unânimes em afirmar que o mais difícil durante todo o processo tradutório foi o fato de estarem lidando com um texto antigo e todas as suas implicações. Talvez isso justifique as inúmeras notas de pé de página em ambas as traduções. Este é, pois, outro ponto de relevância em que as duas traduções se distinguem: a questão das notas de pé de páginas usadas, em sua maioria, por diferentes razões, pelos tradutores em suas respectivas traduções. Podemos dizer que Alex Cojorian as utiliza com maior frequência para explicar o sentido de certas palavras e/ou expressões, diferentemente de Heloísa Milton e de Antonio Esteves. Estes, ao longo de toda a sua tradução conjunta, usam as notas explicativas apenas para aclarar fatos históricos, situar o leitor temporal e espacialmente, informar o nome de moedas antigas citadas no texto de partida, e também para explicar o sentido da obra, o que estaria por trás das palavras do autor, expostas na construção do texto e na fala do personagem Lázaro, o narrador do romance. Isso pode ser atestado em vários momentos e em ambas as traduções analisadas.

Podemos tomar como primeiro exemplo dois parágrafos do *Prólogo da obra* (trechos do primeiro e do último parágrafo). Para ratificar essa nossa conclusão, outros dois excertos de ambas as traduções: parágrafo primeiro do *Tratado Segundo* e todo o *Tratado Sexto*. Queremos esclarecer que Alex Cojorian também usa as notas explicativas para deixar os seus leitores a par de certas passagens históricas do texto, mas com uma frequência bem menor que os outros dois tradutores.

Conforme afirmamos anteriormente, no caso específico da tradução de Alex Cojorian, o uso das notas de pé de página tem

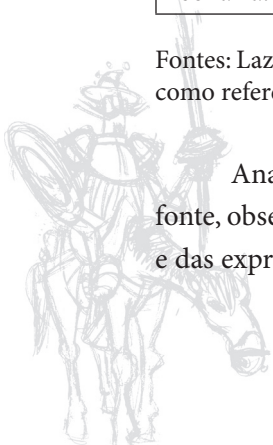
a ver com palavras e expressões vocabulares, visto ter o tradutor optado por usar palavras de raiz mais próxima ao termo hispânico, como salientou e, por conta disso, nem sempre conhecidas no português brasileiro moderno. Acreditamos que aqui se justifique o elevado número de notas explicativas na tradução deste, 167 no total, contra 33 da outra tradução.

Voltemos uma vez mais ao *Tratado Segundo* e analisemos agora um pequeno trecho da obra e a opção vocabular feita por cada tradutor.

Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Alex Cojorian)
Possuía ele uma <u>velha arca</u> , fechada à chave, a qual trazia atada a uma <u>argola do capote</u> . Tão logo chegava o <u>pão das oferendas</u> da igreja, ele o guardava na arca e tornava a fechá-la. (p. 66)	“Tinha um <u>arcaz velho</u> e fechado com sua chave, a qual trazia atada por uma <u>agulheta do paletóque</u> ; e em vindo o <u>bodivo</u> da igreja, por sua mão era logo ali lançado, e tornada a fechar-se a arca”. (p. 75)	“Él tenía un <u>arcaz viejo</u> y cerrado con su llave, la cual traía atada con un <u>agujeta del paletóque</u> ; y en viniendo el <u>bodigo</u> de la iglesia por su mano era luego allí lanzado y tornada a cerrar el arca”. (p. 74)

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Burgos, 1554, utilizada como referência na tradução de Alex Cojorian.

Analisando as duas traduções e comparando-as com o texto-fonte, observamos a opção de Alex Cojorian pelo uso dos vocábulos e das expressões mais arcaicas e mais próximas à origem hispânica



e, consequentemente, pouco usuais no português brasileiro moderno, exigindo, portanto, as notas explicativas. Heloísa Milton e Antonio Esteves buscam, na sua tradução, palavras mais próximas ao português moderno, optando pela atualização semântica. Observemos, pois, que em nenhum momento as palavras destacadas e empregadas em ambas as traduções coincidem, como em outros trechos comparados. A seguir, reproduzimos também as notas explicativas de Alex Cojorian para que façamos uma análise dos termos (em português) empregados por ambos os tradutores em cada tradução, e o significado a que as palavras do texto fonte estão atreladas:

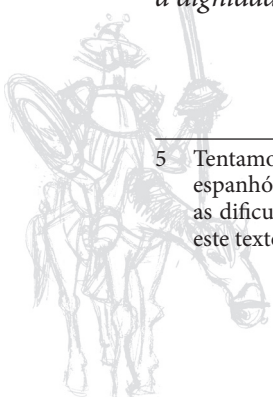
1. **Arcaz** – grande arca com gavetões, usada em sacristias para guardar vestes e objetos sagrados. Neste caso, Cojorian esclarece um pouco mais o significado da palavra;
2. **Agulheta** – remate metálico de cadarços; **paletoque** – capote de duas abas, sem manga, que desce até os joelhos;
3. **Bodivo** – oblata ou pão oferecido pelos fiéis por seus defuntos ou para cura; de *votivus, us*, votivo.

Se traduzir as palavras de um idioma para outro requer um grande domínio linguístico por parte do tradutor, o trabalho se acentua quando se trata de traduzir unidades fraseológicas (UF), isto é, frases ou expressões cristalizadas, cujo sentido geral não é o literal, podendo ser uma frase feita ou uma expressão idiomática. Essa dificuldade se dá porque os sistemas lexicais das distintas línguas não são correspondentes, ou seja, uma língua pode ter dois lexemas para referir-se a diferentes realidades, enquanto

outra língua usa somente um, ou ainda, não ter nenhum para dar conta dessa realidade. Ou ainda, em determinada língua uma realidade pode expressar-se através de uma UF, e em outra pode expressar-se por meio de uma(s) unidade(s) não fraseológica. As diferentes civilizações e culturas têm uma visão particular do mundo e, portanto, as experiências humanas também são distintas. Por acreditar que a UF representa o mais idiossincrático de uma comunidade linguística, alguns autores como Santamaría Pérez (1998) diz residir neste ponto a sua dificuldade de tradução, e mais, por considerar que elas se originam de fatos históricos ou de uma situação concreta, estando nesta questão a dificuldade de compreensão de seu significado e sua interpretação em certos contextos. Outra dificuldade apontada por Vásquez-Ayora (1977) é que uma expressão possui uma grande carga de informação e que, às vezes, é necessário transportar a outra expressão correspondente relativamente curta e condensada, como exige sua idiossincrasia. Para muitos autores, entre eles Zuluaga (2001) e Corpas Pastor (2000), a maioria desses problemas pode ser solucionado, e que isso depende exclusivamente da competência fraseológica e tradutológica do tradutor.

Vejamos qual a solução encontrada pelos tradutores do *Lazarillo de Tormes* para a seguinte UF presente no texto de partida: “*andar el birrete en su lugar*”, que segundo Alex Cojorian, em mais uma nota explicativa da sua tradução, significa: *manter a aparência, a dignidade*.⁵

5 Tentamos buscar o significado dessa expressão em alguns dicionários espanhóis, mas nada encontramos a esse respeito. Uma vez mais ressaltamos as dificuldades pelas quais devem ter passado os tradutores do LT em trazer este texto quinhentista para o português brasileiro moderno.



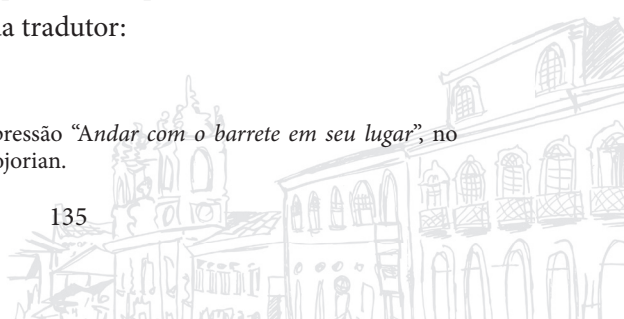
Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Heloísa Milton e Antonio Esteves)
“Mas, ao que parece, é esta uma regra por eles mantida e guardada. Mesmo que não tenham uma simples moeda de cobre, devem <u>andar com o topete levantado</u> ”. (p. 125)	“Mas, segundo me parece, é regra entre eles usada e guardada: ainda que cornado algum tenha de troco, há de <u>andar o barrete em seu lugar</u> ”. (p. 129)	“Mas, según me parece, es regla ya entre ellos usada y guardada: aunque no haya cornado de trueco, ha de <u>andar el birrete en su lugar</u> ”. (p. 124)

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Medina del Campo, 1554, utilizada como referência na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves.

Observamos que Alex Cojorian opta por manter a mesma expressão do texto fonte, apenas traduzindo cada palavra para o português brasileiro,⁶ e escrevendo uma nota de pé de página no seu texto, informando o sentido literal da expressão na língua espanhola. Heloísa Milton e Antonio Esteves usam na sua tradução dessa mesma UF a expressão “andar com o topete levantado”, mantendo, de certa forma, o sentido de aparência e dignidade ao qual a expressão estaria relacionada.

Em virtude da complexidade em se traduzir UFs, selecionamos outros exemplos. Verifiquemos, uma vez mais, a solução encontrada por cada tradutor:

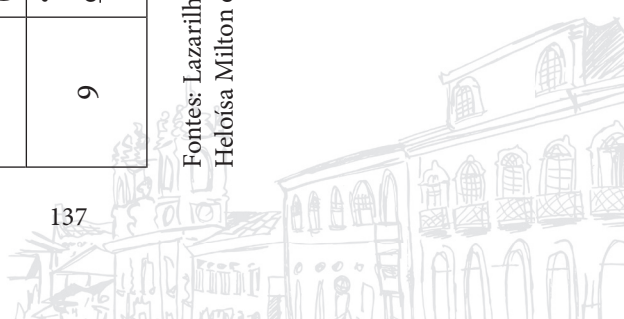
6 Tampouco encontramos a expressão “*Andar com o barrete em seu lugar*”, no português, usado por Alex Cojorian.



Exemplo	Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Heloísa Milton e Antonio Esteves)
5	“Quando saímos de Salamanca, seu propósito era vir às terras de Toledo, porque dizia que a gente era mais rica, embora pouco disposta a dar esmolas. Guiava-se pelo antigo provérbio: <u>“Mais dá o rico de coração duro que o pobre de coração mole”</u>” (p. 49)	“Quando saímos de Salamanca, seu intento foi o de vir à terra de Toledo, porque dizia ser a gente mais rica, ainda que não muito esmoler. Arrimava-se a este refrão: <u>“Mais dá o pão-duro que o desnudo”</u>” (p. 57)	“Quando salimos de Salamanca, su motivo fue venir a tierra de Toledo, porque decía ser la gente más rica, aunque no muy limosnera; arrimábase a este refrán: <u>“Más da el duro que el desnudo”</u>” (p. 48)
6	“Contudo, pareceu-me melhor ajudá-lo, pois ele se ajudava e abria caminho para isso. Então lhe disse: - Senhor, <u>a boa ferramenta faz o bom artesão</u>. Este pão está saborosíssimo e esta pata de vaca tão bem cozida e temperada, que não há quem possa resistir ao seu sabor.” (p. 121)	“Contudo, pareceu-me bem ajudá-lo, pois ajudava-se e me abria caminho para isso, e disse-lhe: - Senhor, o <u>bom apronto faz o bom artifice</u>. Este pão está saborosíssimo e esta mão de vaca tão bem cozida e temperada que não haverá a quem não convide com seu sabor.” (p. 127)	“Con todo, pareciôme ayudarle pues se ayudaba y me abría camino para ello, y dijele: - Señor, <u>el buen aparejo hace buen artifice</u>: este pan está sabrosísimo, y a esta uña de vaca tan bien cocida y sazónada que no habrá a quien no convide con su sabor.” (p. 120)

7	“ <u>Para não piorar as coisas, a coitada esforçou-se no cumprimento da sentença.</u> ” (p. 33)	“Para não pôr tudo a <u>perder</u> , a triste se esforçou e cumpriu a sentença.” (p. 43)	“Por no echar <u>la sogá</u> tras el <u>caldero</u> , la triste se esforzó y <u>cumplió la sentencia.</u> ” (p. 32)
8	“-Tome, Lázaro, que Deus já começa a abrir a mão. Vá à praça e compre pão, vinho y carne. <u>Vamos matar o diabo!</u> .” (p. 129)	“- Toma, Lázaro, que Deus vai já abrindo sua mão: vê à praça e compra pão e vinho e carne: <u>quebremos um olho ao diabo!</u> .” (p. 133)	“- Tome, Lázaro, que Dios ya va abriendo su mano. <u>Ve a la plaza, y merca pan y vino y carne: ¡quebremos el ojo al diablo!</u> .” (p. 128)
9	“ <u>Onde uma porta se fecha, outra se abre.</u> ” (p. 85)	“ <u>Onde uma porta se fecha, outra se abre.</u> ” (p. 93)	“ <u>Donde una puerta se cierra, otra se abre.</u> ” (p. 84)

Fontes: Lazarillo..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Medina del Campo, 1554, utilizada como referência na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves.

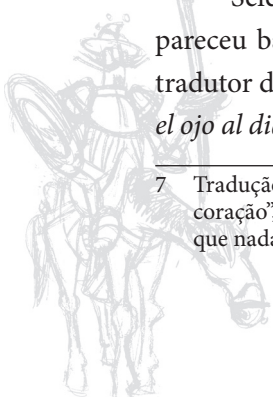


Observamos nos exemplos 5, 6 e 8 que cada tradutor, novamente, fez a sua interpretação e escolha pessoal buscando uma solução para transmitir o sentido captado na frase do texto fonte. Como o fizemos com respeito à UF mencionada no exemplo anterior, mais uma vez, tentamos descobrir o sentido literal destas outras. A unidade fraseológica presente no exemplo de número 5, “más da el duro que el desnudo”, apresenta o seguinte significado na língua espanhola, segundo o *Refranero temático español*, de Doval (1997, p. 116): “[...] que siempre es más fácil obtener algo del ‘duro de corazón’, es decir, del avaro y mezquino, que no del ‘desnudo’, es decir, de aquel que nada tiene para sí.”⁷ Observamos que Heloísa Milton e Antonio Esteves interpretaram a UF destacada no texto-fonte, e deram-na uma versão própria e atualizada para o português. Alex Cojorian utilizou em sua tradução uma expressão mais próxima do texto de partida.

Quanto à UF destacada no trecho de número 6, infelizmente, não conseguimos encontrar nenhuma referência bibliográfica acerca do seu significado na língua espanhola, ainda que pelo contexto possamos fazer uma ideia de seu sentido, algo como: “é o bom instrumento que faz o bom artífice, artesão”. Ainda assim, podemos observar as diferentes opções feitas por cada tradutor em substituição à UF presente no texto de origem. Alex Cojorian usará o substantivo “apronto” (preparativo), com a ideia de que é a maneira como fazemos, como preparamos uma coisa que a torna boa.

Selecionamos também o exemplo de número 8, porque nos pareceu bastante curioso, sobretudo, quanto ao sentido que cada tradutor dá à UF destacada no texto fonte. A expressão “*quebreemos el ojo al diablo*”, que segundo o dicionário *on line* da Real Academia

7 Tradução nossa: “é sempre mais fácil obter algo daquele que é “duro de coração”, ou seja, do avaro e mesquinho, que do “desprovido”, ou seja, daquele que nada tem para si mesmo”.



Espanhola (RAE, 2007) significaria: ‘hacer lo mejor, más justo y razonable’,⁸ foi traduzida palavra-por-palavra por Alex Cojorian. Heloísa Milton e Antonio Esteves utilizaram: “vamos matar o diabo”.

Como já afirmamos, Alex Cojorian opta, quase sempre, pelas palavras mais próximas ao texto que originou sua tradução, ao contrário de Heloísa Milton e Antonio Esteves que preferem aproximá-las do leitor do texto-meta. No entanto, no exemplo 7, Alex Cojorian irá quebrar essa regra e trará para a sua tradução uma interpretação própria para a UF presente no texto fonte “*echar la sogá tras el caldero*”, que segundo o mesmo dicionário consultado para UF anterior, (RAE, 2007) significa ‘dejar perder lo accesorio, perdido lo principal’.⁹ Lembremos que, no texto fonte, a expressão aparece na forma negativa, e assim os tradutores também a mantiveram.

Conforme dissemos anteriormente, fizemos uma breve pesquisa no sentido de tentar descobrir possíveis correspondências formais e semânticas entre as UFs destacadas no texto de origem e o português brasileiro. Acreditamos que os tradutores do romance também tenham feito essa mesma busca e, nada encontrando, optaram pelas escolhas pessoais anteriormente expostas.¹⁰ O fato nos faz lembrar as palavras de Campos (*apud* COSTA, 1996, p. 44):

Todo tradutor é um idealista, no sentido de que acredita ser possível fazer chegar a alguém que não domina uma língua experiências originariamente

8 Tradução nossa: fazer aquilo que é melhor, aquilo que é justo e razoável.

9 Tradução nossa: Perder aquilo que é acessório, perdido aquilo que é importante.

10 Com relação à UF destacada no exemplo 5, utilizada pelos tradutores Heloísa Milton e Antonio Esteves, encontramos um uso, que não por acaso está em um poema em elegia a este romance espanhol, intitulado “Lazarinho de Tormes”, escrito pela estudante de Letras Marise Mendonça Rodrigues, no ano de 2006, ou seja, posterior à publicação da tradução do romance.

registradas nessa língua. Mas o tradutor precisa alimentar o seu ideal. E ele é exigente: requer, por um lado, um vasto cabedal de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos em constante atualização, e por outro, uma maestria que se adentra com o treino, condimentada de algum bom senso e muita sensibilidade. E a maestria a que referimos tem que ver com a capacidade de, constantemente, fazer opções: semânticas/linguísticas; de uma estrutura frásica adequada, na língua de chegada, de modo a servir o sentido do original e, quantas vezes, (supremo quebra-cabeças!) de uma idiomática, que nem sempre existe, para traduzir (ou equivaler) a outra existente no texto de origem.

Mas quando essa expressão idiomática existe em ambas as línguas (de partida e de chegada e, sobretudo, tendo mesma significação), facilita sobremaneira o trabalho do tradutor, deixando de ser um verdadeiro quebra-cabeça para este. Tal fato pode ser comprovado no exemplo de número 9, em que a UF destacada – “*donde una puerta se cierra otra se abre*” –, apresenta uma equivalência formal no português brasileiro: “*onde uma porta se fecha outra se abre*”, tendo sido esta a escolha de ambos os tradutores.

Selecionamos uma expressão que, embora não seja considerada uma unidade fraseológica, aparece com bastante frequência no texto de origem: “*reíme entre mí*”. Trata-se de um tipo de construção bem peculiar à língua espanhola, para denotar uma ação reflexiva.

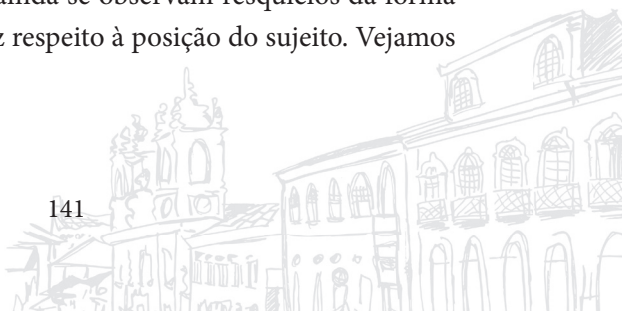


Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Alex Cojorian)
“ <u>Ri comigo mesmo</u> e, embora jovem, notei bem a sutil dedução do cego”. (p. 53)	“ <u>Ri de mim para mim</u> , e, ainda que rapazinho, notei muito a discreta consideração do cego”. (p. 63)	“ <u>Reíme entre mí</u> , y, aunque muchacho, noté mucho la discreta consideración del ciego”. (p. 62)
“E onde se encontrará o tal – <u>perguntava a mim mesmo</u> –, se Deus, neste momento, como criou o mundo, não o criar?” (p. 97)	“E onde se achará esse – <u>dizia eu de mim para mim</u> – se deus não o tiver criado agora de novo como criou o mundo?” (p. 105)	“¿Y adónde se hallará ése – <u>decía yo entre mí</u> –, si Dios agora de nuevo, como crió el mundo, no lo criase?” (p. 104)

Fontes: Lazarillo..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Burgos, 1554, utilizada como referência na tradução de Alex Cojorian.

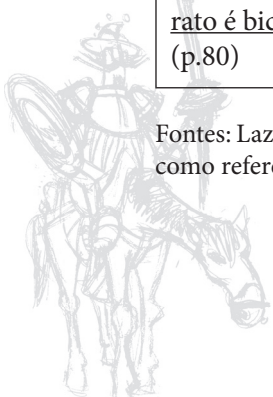
Observamos que cada tradutor optou por uma escolha própria – sendo que Heloísa Milton e Antonio Esteves usam uma expressão de uso comum no português brasileiro –, mas, acima de tudo, mantendo o objetivo proposto pelo texto fonte.

Outro fator que nos chama atenção ao analisarmos o texto de origem, cotejando-o com as duas traduções, é a questão da ordem da frase. Em alguns casos, ainda se observam resquícios da forma latina, sobretudo no que diz respeito à posição do sujeito. Vejamos o que faz cada tradutor:



Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Alex Cojorian)
“Açoitaram o triste do meu padra^{sto} e pingaram nele gordura quente. <u>Também impuseram a minha mãe...</u>” (p. 33)	“Ao triste do meu padra^{sto} <u>açoitaram e pingaram</u>, e à <u>minha mãe imputaram</u> por justiça...” (p. 43)	“Al triste de mi padra^{sto} <u>azotaron y pringar^{on}</u> e a <u>mi madre pusieron</u> pena por justicia...” (p. 42)
“- <u>Você é velhaco e vagabundo</u>, vá procurar um amo a quem servir”. (p. 95)	“- <u>Tú velhaco e galhofeiro és</u>. Busca, busca um amo a quem sirvas”. (p. 103)	“- <u>Tú, bellaco y gallofero eres</u>. Busca, busca un amo a quien sirvas”. (p. 102)
“E, levando-o à boca, começou a dar-lhe mordidas tão ferozes como eu no outro pão. - Por Deus, <u>como está saboroso este pão!</u> –exclamou”. (p. 105)	“E levando-o à boca, começou a dar nele tão feros bocados como eu no outro. - <u>Saborosíssimo pão está</u> –disse -, por Deus!”.	“Y llevándolo a la boca, comenzó a dar en él tan fieros bocados como yo en lo otro. - <u>Sabrosísimo pan está</u> – dijo-, por Dios”. (p. 112)
“-Coma isso, <u>que rato é bicho limpo!</u>” (p.80)	“-Come isso, <u>que rato é coisa limpa</u>”. (p. 89)	“-Cómete eso, <u>que el ratón cosa limpia es</u>”. (p. 88)

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Burgos, 1554, utilizada como referência na tradução de Alex Cojorian.



Alex Cojorian mantém a mesma ordem sintática das frases presentes no texto de partida. Já Heloísa Milton e Antonio Esteves dão-lhes a ordem direta (SVO – sujeito, verbo e objeto) e o ritmo do português brasileiro contemporâneo.

Ainda abordando elementos referentes à sintaxe do texto, mais propriamente às figuras de sintaxe, destacamos no texto-fonte exemplos de polissíndeto, que, neste caso, se manifesta pela repetição do conectivo “y” (“e”, no português) na ligação entre elementos da frase e do período, conforme os exemplos a seguir por nos destacados:



Exemplo	Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Heloísa Milton e Antonio Esteves)
10	“Por tudo isso e pelas maldosas brincadeiras que o cego fazia comigo, decidi abandoná-lo de vez. Como eu já tinha pensado no assunto e desejava fazê-lo, esses últimos acontecimentos apenas me fizeram tomar a decisão definitiva. E assim foi que, logo no dia seguinte, saímos pela vila a pedir esmolos. Havia chovido muito a noite inteira e continuava chovendo durante o dia. Para não nos molharmos, o cego rezava debaixo de umas arcadas que naquele povoado havia. Como se aproximasse a noite e a chuva não parasse, o cego me disse:” (p. 63)	“Visto isso e as más burlas que o cego me aplicava, determinei de todo deixá-lo, e como o havia pensado e o tinha na vontade, com esta postreira trapaça que me fez, me firmei mais. E foi assim, que logo no outro dia saímos pela vila a pedir esmola e havia chovido muito a noite anterior. E porque de dia ainda chovesse e andasse rezando debaixo de uns portais que naquele povoado havia, onde não nos molhávamos; mas como a noite vinha e o chover não cessava, disse o cego:” (p. 69)	“Visto esto y las malas burlas que el ciego burlaba de mí, determiné de todo en todo dejalle, y como lo traía pensado y lo tenía en voluntad, con este postrer juego que me hizo afirmélo más. Y fue así, que luego otro día salimos por la villa a pedir limosna, y había llovido mucho la noche antes; y porque el día también llovía, y andaba rezando debajo de unos portales que en aquel pueblo había, donde no nos mojamos, mas como la noche se venía y el llover no cesaba, díjome el ciego:” (p. 60)

11	“Eu a cozinhava e ele devorava os olhos, a língua, o peçoço, o miolo e as carnes das queixadas, passando-me, depois, os ossos roídos. Colocava-os num prato e dizia:” (p. 69)	“Àquela cozia-a e comia os olhos e a língua e o cachaço e miolos e a carne que nas queixadas tinha, e dava-me todos os ossos roídos, e mos dava no prato, dizendo:” (p. 77)	“Aquella le cocía y comía los ojos y la lengua y el cogote y sesos y la carne que en las quijadas tenía, y dábame todos los huesos roídos. Y dábamos en el plato, diciendo:” (p. 68)
----	--	--	---

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Medina del Campo, 1554, utilizada como referência na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves.



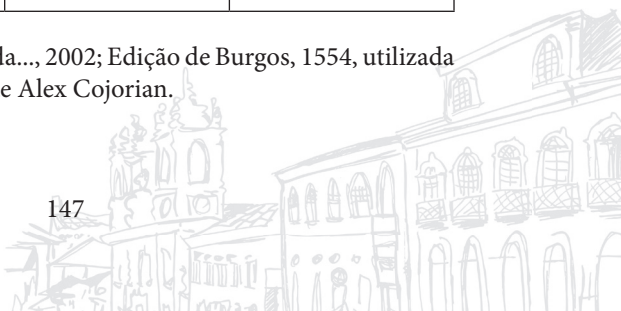
O que faz cada tradutor diante desse fenômeno? Observemos primeiramente que no trecho 10 o conectivo “y” aparece oito vezes no texto fonte, e sete vezes no trecho de número 11. Alex Cojorian mantém todos os conectivos (mesmo número, ordem e posição) presentes no texto fonte. No primeiro exemplo (número 10), Heloísa Milton e Antonio Esteves reduzem esse número de oito para cinco, e no segundo exemplo, de sete para três, dando ao texto um ritmo mais direto.

Seguindo ainda nossa análise de algumas figuras de sintaxe presentes no texto de origem, vejamos outros dois exemplos selecionados:



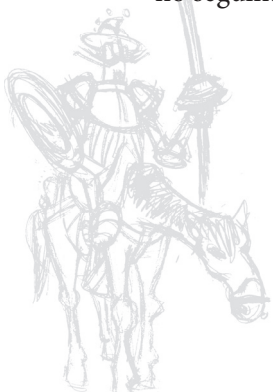
Exemplo	Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Alex Cojorian)
12	“Finalmente, o clérigo <u>admitiu-me a seu serviço</u> ”. (p. 65)	“Enfim, o clérigo <u>me recebeu por seu</u> ”. (p.75)	“Finalmente, el clérigo <u>mi recibió por suyo</u> .” (p.74)
13	“Assim, quatro dias depois de entrar em vigor tal lei, vi uma procissão de pobres sendo açoitados pelas Cuatro Calles. Isso me causou um espanto tão grande, que nunca mais ousei <u>sair para pedir esmolas</u> ”. (p. 125/127)	“E assim, executando a lei, quatro dias depois que o pregão se deu, vi levarem uma procissão de pobres sendo açoitados pelas Quatro Ruas, o que me pôs tão grande espanto, que mais não ousei <u>desmandar-me sair em demanda</u> ”. (p. 131)	“Y así, ejecutando la ley, desde a cuatro días que el pregón se dio, vi llegar una procesión de pobres azotando por las Cuatro Calles, lo cual me puso tan gran espanto, que nunca osé <u>desmandarme a demandar</u> ”. (p. 130)

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Burgos, 1554, utilizada como referência na tradução de Alex Cojorian.



Temos, nos trechos destacados e retirados do texto-fonte, dois exemplos de elipse. No primeiro deles, o de número 12, a expressão destacada “mi recibí por suyo” parece exigir um termo para complementar o seu sentido, embora subentendido no contexto da frase. Vale ressaltar que Alex Cojorian assinala a existência da presente figura de sintaxe no texto-fonte, e admite que o termo que completaria o sentido da frase é “ajudante”, resultando em: “... me recebeu por seu ajudante”. A elipse foi mantida na tradução de Alex Cojorian, mas desfeita na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves, que preferiram mudar a expressão destacada por “admitiu-me a seu serviço”, dando, dessa forma, sentido mais completo à frase. O mesmo fato ocorre no exemplo de número 13. Alex Cojorian sabe que existe um termo oculto na frase que completaria o sentido da expressão “sair em demanda...”, que é “de esmolas”, porque o menciona em um capítulo que antecede a sua tradução, conforme afirmamos anteriormente. Mas, ainda assim, prefere manter a mesma estrutura do texto de origem. Heloísa Milton e Antonio Esteves vão direto ao ponto e acrescentam a expressão apenas mencionada por Alex Cojorian.

Destacamos o trecho seguinte não apenas para trazer um novo exemplo de elipse, mas também por nele estar presente uma das características mais marcantes do *Lazarillo de Tormes*, isto é, certo tom, por vezes irônico, divertido, de um realismo, por vezes, exageradamente real, como é o caso da fome de Lázaro, transcrita no seguinte exemplo:

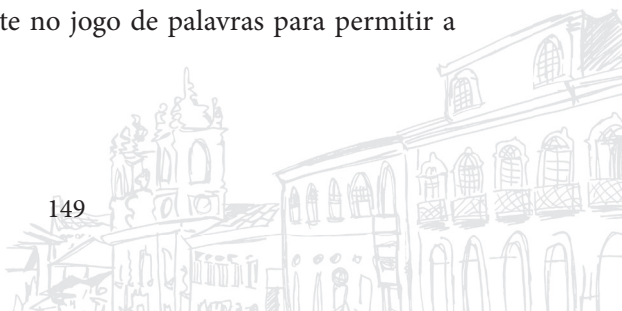


Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Heloísa Milton e Antonio Esteves)
“- Lázaro, jamais vi alguém comer com tanta graça como você. E digo que, ao vê-lo, nenhum homem deixará de sentir vontade de comer, mesmo que não a tenha. <u>“A grande fome que você tem – falei para mim mesmo – faz a minha parecer bonita.”</u>” (p. 121)	“Digo-te, Lázaro, que tens em comer a melhor graça que em minha vida vi num homem, e que ninguém te verá fazê-lo que não te ponha gana, ainda que não a tenha. <u>“A muito boa que tu tens – disse de mim para mim – te faz parecer formosa a minha.”</u>” (p. 127)	“Dígate, Lázaro, que tienes en comer la mejor gracia que en mi vida vi a hombre, y que nadie te lo verá hacer que no lo pongas gana aunque no la tenga. <u>“La muy buena que tú tienes – dije yo entre mí – te hace parecer la mía hermosa.”</u>” (p. 120)

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Medina del Campo, 1554, utilizada como referência na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves.

Referindo-nos primeiramente ao texto de partida, o trecho destacado parece ter sentido incompleto e plural, mesmo para um bom leitor da língua espanhola. Não nos esqueçamos, no entanto, que este texto foi escrito há quatro séculos. Alex Cojorian o traduziu literalmente. No entanto, Heloísa Milton e Antonio Esteves deram-lhe uma versão mais direta, sem rodeios.

Selecionamos um novo trecho em que agora a antítese se faz presente e será determinante no jogo de palavras para permitir a compreensão do texto.

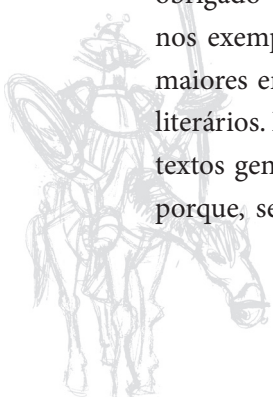


Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Heloísa Milton e Antonio Esteves)
“E foi assim que, depois de Deus, ele me deu a vida e, sendo <u>cego</u> , me <u>iluminou</u> e me <u>ensinou</u> a arte de viver”. (p. 37)	“E foi assim que, depois de Deus, este me deu a vida e, sendo <u>cego</u> , me <u>alumbrou</u> e <u>guiou</u> na carreira do viver”. (p. 47)	“Y fue así que, después de Dios, éste me dio la vida, y siendo <u>ciego</u> , me <u>alumbró</u> y <u>adestró</u> en la carrera de vivir”. (p.36)

Fontes: Lazarilho..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Medina del Campo, 1554, utilizada como referência na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves.

A palavra “**cego**” se opõe às palavras “**alumbró**” e “**adestró**” (iluminar e adestrar, respectivamente, no português brasileiro), atos praticamente impossíveis a uma pessoa que não enxerga. É nesse jogo de sentido entre as três palavras que se compõe o trecho destacado. Observamos que os tradutores mantiveram o sentido e o jogo propostos no texto de origem, ainda que cada um deles tenha optado por usar termos diferentes em suas traduções.

E quando se trata de traduzir elementos carregados de certa poeticidade, rima e de palavras com sentido mais amplo (ou duplo) do que parecem, a princípio, denotar, onde o tradutor é, por vezes, obrigado a optar pela forma ou pelo conteúdo do texto, como nos exemplos a seguir selecionados. Nesse ponto, reside um dos maiores embates sobre a questão da (in)traduzibilidade de textos literários. Para Albir (2001) são diferentes as atitudes do tradutor de textos generalizados daqueles que traduzem textos literários, isso porque, segundo ela, estes textos se caracterizam por sobrecarga



estética, podendo apresentar grande diversidade de tipos textuais, de campos, de tons, de modos e de estilos; integrar diversos campos temáticos, refletir diferentes relações interpessoais e, ainda, conter diferentes dialetos (sociais, geográficos, temporais) e idioletos. Hurtado ressalta que outra característica dos textos literários, e que vemos presente também no *Lazarillo de Tormes*, é que estes costumam estar ancorados na cultura e na tradição literária da cultura de partida, apresentando dessa forma, múltiplas referências culturais. Arrojo (1986) também reconhece que traduzir textos literários, mais precisamente traduzir poemas, obriga o tradutor a tomar decisões nada fáceis. Mas tenta desmitificar esse pensamento ao afirmar que o que torna extremamente difícil esse ato é a interpretação que construímos a partir dele, do texto-poema, e não suas características inerentes.

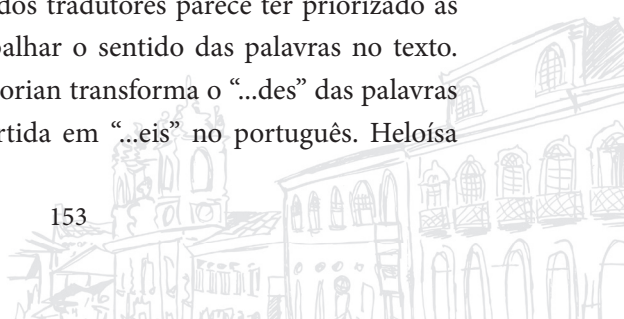


Exemplo	Heloísa Costa Milton e Antonio Esteves	Alex Cojorian	Anônimo (Edição de Alex Cojorian)
14	“E com estas considerações, não ousava me mexer, pois acreditava que todos os degraus haviam de ser ainda piores. <u>E</u> , se descesse <u>mais um pouco</u> , já não se ouviria <u>mais Lázar</u> o no <u>mundo</u> ”. (p. 75)	“Com isto não ousava menear-me, porque tinha por fé que em todos os degraus havia de achar amos mais ruins; e baixando mais um <u>ponto</u> não soara nem se <u>ouvira</u> a <u>Lázaro</u> no <u>mundo</u> ”. (p. 83)	“Con esto no me osaba menear, porque tenía por fe que todos los grados había de hallar más ruines. <u>Y a abajar otro punto</u> , no sonara <u>Lázaro</u> ni se <u>oyera</u> en el <u>mundo</u> ”. (p. 74)
15	“Folgo em contar a Vossa Mercê estas ninharias para mostrar quanta virtude <u>há</u> em subir partindo de baixo, e quanto vício em <u>rebaixar-se</u> , estando no <u>alto</u> ”. (p. 37/39)	“Folgo de contar a Vossa Mercê estas ninharias, para mostrar quanta virtude <u>haja</u> em saber os homens subir sendo baixos, e quanto vício <u>deixar-se</u> baixar sendo <u>altos</u> ”. (p. 47)	“Huelgo de contar a Vuestra Merced estas niñerías para mostrar cuánta virtud <u>sea</u> <u>saber</u> los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos, cuánto vicio”. (p. 36/38)
16	“Em mim <u>teria</u> muita coisa para fazer e não <u>faria</u> pouco se me <u>remediasse</u> ”. (p. 75)	“Em mim <u>teríeis</u> bem o que fazer e não <u>faríeis</u> pouco me <u>remediasseis</u> ”. (p. 83)	“En mí <u>teníades</u> bien qué hacer y no <u>hariades</u> poco si me <u>remediasedes</u> ”. (p. 74)

Fontes: Lazarillo..., 2005; A vida..., 2002; Edição de Burgos, 1554, utilizada como referência na tradução de Alex Cojorian.

Com referência ao primeiro exemplo, o de número 14, Heloísa Milton e Antonio Esteves escrevem a seguinte nota de pé de página acerca do trecho destacado: “no original em espanhol, há um jogo de palavras feito a partir do sentido de ‘*punto*’ como ‘nota musical’” (LAZARILHO..., p. 75). Primeiramente, constatamos que ao mencionar que no original existe um jogo de palavras a partir do sentido da palavra “punto”, somos levados a supor que os dois tradutores não manterão o mesmo jogo em sua tradução, embora tenham plena consciência dessa existência. Estes optaram por mudar a estrutura da frase, transformando “punto” (que tem a mesma acepção na língua portuguesa, e quase a mesma grafia, “ponto”) por “*pouco*”. As palavras que completariam o sentido do termo “punto” como nota musical, seriam os verbos “sonara” e “oyera” (soar e ouvir respectivamente, no português brasileiro), substituídos por um único verbo, “ouviria”. Por último, fica a dúvida e o seguinte questionamento: será que os tradutores teriam se dado conta de que ali também existia rima, sonoridade produzida pelo jogo das palavras “punto” e “mundo”? Nenhum deles faz qualquer menção ao fato. Analisando uma vez mais as duas traduções, observamos que, embora a tradução de Alex Cojorian esteja muito mais próxima ao texto-fonte, o tradutor pareceu não se dar conta desse jogo de palavras e de sentido, porque não fez nenhum tipo de comentário.

No exemplo 15, destacamos no texto-fonte as palavras que compõem a aliteração dos sons “s” e o “j”, e que imprimem ritmo forte à frase, quando as pronunciamos em sua sequência textual. Observamos que nenhum dos tradutores parece ter priorizado as aliterações, preferindo trabalhar o sentido das palavras no texto. Já no exemplo 16, Alex Cojorian transforma o “...des” das palavras destacadas no texto de partida em “...eis” no português. Heloísa



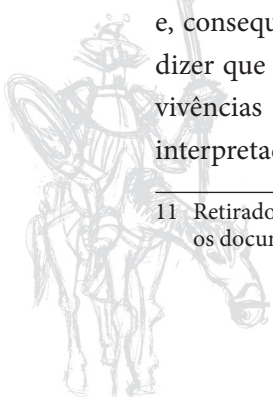
Milton e Antonio Esteves, mais uma vez, pareceram priorizar o sentido das palavras.

Fazendo um diagnóstico geral, percebemos durante nossa análise, um voo mais livre na tradução de Heloísa Milton e Antonio Esteves. Ao analisarmos ambas as traduções percebemos que estes tradutores, em um maior número de vezes, mudaram a ordem sintática da frase, eliminaram palavras e inseriram outras, buscaram termos e/ou expressões mais próximas do português brasileiro contemporâneo, sem que com isso levassem o texto a perder o caráter do texto de origem. Os trechos analisados podem servir para comprovar nossa constatação. Para falar a esse mesmo respeito sobre a tradução realizada por Alex Cojorian, preferimos usar suas próprias palavras:

Entretanto, vi que cometera eu uma tradução muito apegada ao texto original – ainda que sem abandonar a língua portuguesa hodierna –, e achei que o esforço de contextualização era válido e necessário ao leitor desavisado. Daí a súmula de notas, estabelecimento de texto original, cotejo de edições críticas, estudo introdutório.¹¹ (trecho de entrevista)

Uma das questões que sempre suscita grandes discussões na tradutologia diz respeito à dificuldade que alguns críticos e teóricos têm em considerar a tradução como reescritura do texto de origem, salvo algumas exceções, como André Lefevere que citamos na introdução deste texto. Se traduzir significa ler o texto, interpretá-lo e, conseqüentemente, reescrevê-lo em outro idioma, isso significa dizer que cada tradutor o fará à sua maneira, de acordo com suas vivências e experiências pessoais e profissionais. Esse grau de interpretação dependerá, também, da relação do tradutor com o

11 Retirado do questionário respondido por este tradutor que se encontra entre os documentos anexo.



texto original, por muitos considerado sagrado, e por essa razão, intocável.

Retomando outra vez à proposta de cada tradutor, damos conta que os três usam a expressão “*ser fiel a...*” para falar de suas intenções, de suas traduções do romance, parecendo, de certa forma, demonstrar o costumeiro respeito ao texto original. Muitos desses tradutores parecem estar sempre pedindo desculpas por tocar em algo tão “sagrado” e escrito por alguém que possui um dom divino. Mas quando um tradutor diz que foi ou tentou ser o mais fiel possível na sua tradução, estaria ele querendo ou tentando ser fiel a que e/ou a quem, na verdade? A ele mesmo, ao texto, ao seu autor ou ao leitor? E o mais importante de tudo, qual a concepção dele de fidelidade? Para Costa (1996), são duas as tentações dos tradutores iniciantes (mas talvez não apenas destes, dos veteranos também): a “hiperfidelidade” à “sacralidade” do texto na direção de uma tradução *ipsis literis*, e a *licenciosidade* com relação ao texto original (que já não lhe parece tão sagrado) na direção de uma auspiciosa “tradução livre”.

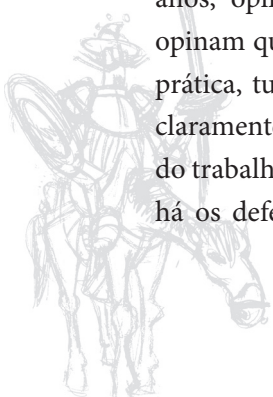
A ideia de fidelidade vem passando por mudanças de conceito ao longo dos tempos. Antes, partindo de uma visão mais tradicionalista, acreditava-se que o tradutor deveria ser sempre fiel ao autor, ou seja, deveria dizer exatamente o que o texto anterior disse, seguir seu estilo, sua fluência e sua naturalidade. Hoje em dia, pensar em fidelidade a partir dessa concepção pode ser considerado um contrassenso, pois se sabe que a tradução é, inevitavelmente, permeada pela interferência, pela interpretação que o tradutor faz do texto de origem, motivado, muitas vezes, pela diversidade, pela diferença entre as duas línguas envolvidas no processo tradutório. Laranjeira (1996, p. 15) afirmou que “quando se diz que o texto traduzido deve ser homólogo ao texto de partida, que deve ser-lhe

fiel, não se fala em identidade entre os dois textos. Tal identidade é, obviamente, não só indesejável, mas totalmente impossível”. Para Arrojo (1986) a tradução de qualquer texto será fiel não ao texto original, mas à interpretação de cada leitor do texto de partida, que por sua vez, será sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos, sendo impossível resgatar integralmente as intenções e o universo de um autor. Afirmamos que questões como (in)fidelidade e original, estão longe de fazer parte do senso comum.

Mas o que acabamos de dizer pode ser atestado a partir de nossa análise das duas traduções do *Lazarillo de Tormes*. Vimos que, em alguns momentos, sobretudo quando da tradução das UFs – e por essa razão expusemos um maior número delas na nossa análise –, Alex Cojorian, Heloísa Milton e Antonio Esteves foram inevitavelmente levados a fazer uma interpretação do texto de origem para encontrar um equivalente formal para a língua de destino, neste caso, para o português brasileiro. Isso demonstra que traduzir não é de fato uma tarefa das mais fáceis.

Considerações finais

É certo que a tarefa de traduzir não é uma das mais fáceis, e mesmo aqueles que não são tradutores profissionais têm consciência desse fato. Os assuntos acerca da tradução de textos e, sobretudo, de obras literárias vêm despertando, ao longo dos anos, opiniões das mais diversas e contrárias. Alguns teóricos opinam que qualquer obra é intraduzível. Outros afirmam que, na prática, tudo aquilo que tenha sido claramente pensado pode ser claramente traduzido. Existem ainda os que atestam que o resultado do trabalho feito é sempre inferior ao original. Num outro extremo, há os defensores de que numa tradução pode haver perda, mas



também compensação e até lucro. Em meio a todas essas questões se encontra o desvalorizado, o desprestigiado tradutor de textos.

Filósofos, linguistas, teóricos e comentários à parte, o fato é que a tradução é uma realidade, e mais, uma necessidade, pois é praticamente impossível o ser humano dominar todas as línguas existentes no mundo e conhecer todas as culturas. Como ter acesso ao que é escrito em outros países se não for através da tradução? Não podemos nos esquecer de que através da tradução muitos leitores têm acesso à literatura estrangeira, sendo também a forma como esta se amplia e se expande, sobrevivendo. Mesmo aqueles que criticam a tradução, muito possivelmente já leram algum texto traduzido e dele se utilizaram para a realização de alguma atividade. Aí se justifica a importância e o valor do(s) tradutor(es).

A análise descritivo-comparativa das duas traduções para o português brasileiro permitiu-nos chegar a algumas conclusões quanto ao processo de traduções de textos, no caso específico, literários. A primeira delas é que as traduções de um mesmo texto nunca serão iguais. Não temos dúvida de que ainda que fosse o mesmo tradutor a realizar por mais de uma vez a tradução de um mesmo texto, certamente ele a faria de maneira diferente. No caso desta pesquisa, tratamos de três tradutores e duas traduções, resultando, certamente, em dois textos diferentes, refletindo um pouco da experiência de vida e da visão de mundo de cada um deles.

Outro dado comprovado neste estudo é que nem sempre o texto original ditará o estilo de tradução a ser seguido pelo tradutor, conforme pensamento de alguns estudiosos do tema. Temos, no caso específico das traduções do *Lazarillo de Tormes*, um mesmo texto fonte e duas diferentes traduções: uma mais próxima do texto que a originou, e outra, com muitas atualizações a nível sintático-semântico. Cada tradutor com seu estilo próprio, que

não é necessariamente o mesmo do autor do texto que antecedeu a tradução. Outro dado relevante é que ambos os tradutores demonstraram estar cientes do modelo de tradução que realizaram, mostrando com isso que a escolha do estilo a ser seguido pode ser um ato consciente.

Também constatamos que a inevitabilidade de interpretação do texto a ser traduzido é resultante de uma necessidade, que pode ser pensada como consequência da diversidade, da diferença natural entre línguas, culturas e sujeitos tradutores. Em se tratando de um texto quinhentista, com vocabulário e estrutura da frase próprios desse período, a exigência parece ainda maior.

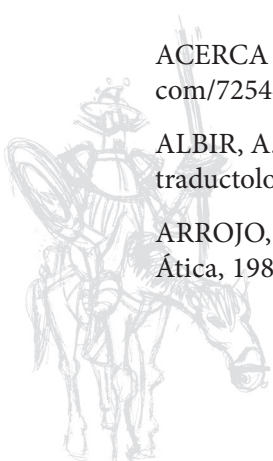
Salientamos, desde o primeiro momento, que não era objetivo maior desta pesquisa fazer uma análise extensiva dos textos. Buscamos examinar as duas traduções do romance *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades*, apontando as principais diferenças entre elas e o percurso de cada tradutor durante o processo tradutório. O outro objetivo era o de apresentar a obra aos leitores desta pesquisa, mostrando sua importância dentro do panorama literário mundial, despertando nestes, a vontade de conhecê-la. Esperamos que nossos propósitos tenham sido alcançados.

Referências

ACERCA del vos. Disponível em: <<http://historia.mforos.com/725447/4741705-acerca-del-vos>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

ALBIR, A. H. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.



COJORIAN, A. Depoimento verbal em jun. 2003. Entrevistador: Sandro Ornellas. Disponível em: <<http://www.verbo21.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2005.

CORPAS PASTOR, G. Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología. In.: CORPAS PASTOR, G. *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 2000. p. 483-522.

COSTA, L. A. da (Org.). *Limites da traduzibilidade*. Salvador: EDUFBA, 1996.

EVEN-ZOHAR, I. Polysystem studies. *Poetics today*, Tel Aviv, v. 11, n. 1, nov. 1990.

FERREIRA, Maria Auxiliadora de Jesus. *Lazarillos del “Lazarillo de Tormes”*: uma análise descritivo-comparativa de duas traduções da obra. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DOVAL, G.. *Refranero temático español*. Madrid: Ediciones del Prado, 1997.

LARANJEIRA, M. Prefácio. In: COSTA, L. A. da (Org.). *Limites da traduzibilidade*. Salvador: EDUFBA, 1996.

[RAE] REAL ACADEMIA ESPANHOLA. 22. ed. Disponível em: <<http://www.rae.es/>>. Acesso em: 15 out. 2007.

SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, v. 12, p. 299-319, 1988.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 6. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1974.

TOURY, G. *Descriptive translations studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

VÁZQUEZ-AYORA, G. *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Washington, D.C.: Georgetown U.P, 1977.

ZULUAGA, A. *Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas*. 2011. Disponível em: <<http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2005

Fontes Consultadas

A VIDA de Lazarillo de Tormes e de suas fortunas e adversidades. Edição, tradução, estudo e notas de Alex Cojorian. Prefácio de José Antonio Pérez. Brasília, DF: Círculo de Estudos Clássicos, 2002. Ed. Bilíngue.

BENJAMIN, W. *A tarefa do tradutor*. Tradução Karlheinz Barck. et. al. Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 1992.

BORGES, J. L. Pierre Menard, autor del Quijote. In: BORGES, J. L. *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CATFORD, J. C. *Uma teoria linguística da tradução: um ensaio de linguística aplicada*. Campinas: Cultrix, 1980.

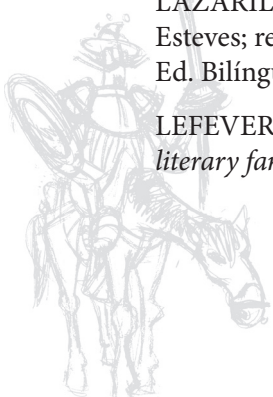
DERRIDA, J. Carta a um amigo Japonês. Tradução de Érica Lima. In: OTTONI, P. (Org.). *Tradução: a prática da diferença*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; FAPESP, 1998.

LA VIDA de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades.

LARANJEIRA, M. *Poética da tradução: do sentido à significância*. São Paulo: EDUSP, 1993.

LAZARILHO de Tormes. Trad. Heloísa Costa Milton e Antonio R. Esteves; revisão Valeria de Marco. São Paulo: Ed. 34, 2005. 224 p. Ed. Bilíngue.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London: Routledge, 1992.



MILTON, J. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOUNIN, G. *Os problemas teóricos da tradução*. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

OTTONI, P. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. *DELTA*, v. 19, p. 163-174. 2003.

OTTONI, P. (Org.). *Tradução: a prática da diferença*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

PAES, J. P. *Tradução: a ponte necessária: aspectos e problemas da arte de traduzir*. São Paulo: Ática, 1990.

PAZ, O. *Literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Traduze-me ou te devoro: a atividade tradutória como prática de desconstrução. In: FERREIRA, E. ; OTTONI, P. (Org.). *Traduzir Derrida: políticas e desconstruções*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

REFRANERO C. Disponível em: <<http://refranero.webcindario.com/index1.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença: uma proposta de desconstrução da noção de equivalência em Catford, Nida, Lefevere e Toury*. São Paulo: Unesp, 1998.

ROMAN, J. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

RICO, F. Introducción. In: RICO, F. *La novela picaresca española (I)*. Barcelona: Planeta, 1980.

RICO, F. *La novela picaresca y el punto de vista*. Barcelona: Seix Barral, 1970.

TAPADO, R. G. La traducción de Poesía como Transcreación. In: TAPADO, R. G. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Brasília,

DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992. p. 231-237.

TAVARES, I. *A Arte de traduzir*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1994.

VARELA, L. M. A tradução traduz o tradutor. In: COSTA, L. A. da (Org.). *Limites da traduzibilidade*. Salvador: EDUFBA, 1996.

VARELA, L. M. *A Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Tradução de Laureano Pelegrin. et al. São Paulo: EDUCS, 2002.

VIEIRA, E.R.P. (Org.) *Teorizando e contextualizando a tradução*. Belo Horizonte: FALE; UFMG, 1996.



BAHÍA DE TODOS LOS TAMBORES Y DISCURSOS:¹

estudo da argumentação sobre a cidade de
salvador a partir de gênero jornalístico
publicado em periódico espanhol

Carla Severiano de Carvalho

Considerações iniciais

O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa “*Salvador de Bahía*: Estudo da argumentação em periódicos espanhóis sobre a cidade brasileira”, cadastrado e em desenvolvimento no Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – Campus I, e objetiva investigar a construção da imagem da cidade de Salvador entre os principais formadores de opinião pública da Espanha, a partir das referências à cidade brasileira presentes nas publicações *online* dos seus principais periódicos nacionais (*ABC*, *El Mundo* e *El País*).

A partir do levantamento realizado nos buscadores dos *sites web* dos referidos periódicos pela palavra-chave *Salvador de Bahía*, no período compreendido entre os anos 2000 e 2015, e o posterior agrupamento dos resultados encontrados por temáticas, no presente estudo, analisa-se trechos específicos gênero jornalístico *Bahía de todos los tambores* (Bahia de todos os tambores, e

1 Bahia de todos os tambores e discursos (tradução nossa).

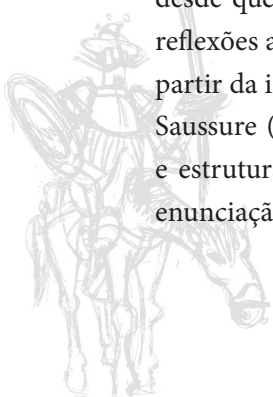
português), publicada no jornal espanhol *El País* em 15 de maio de 2004 (GALILEA, 2004).

A análise do corpus da pesquisa e do gênero supracitado desenvolve-se sob a orientação dos aportes teóricos da Retórica Aristotélica e de sua revisão, a Nova Retórica, desenvolvida em 1958 por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), além de outras teorias subsidiárias para a análise de discursos. Desse modo, articulam-se reflexões sobre a composição textual em língua espanhola, as técnicas argumentativas utilizadas pelos oradores dos discursos e o grau de eficiência persuasiva nos discursos da imprensa da Espanha, a qual oferece diversas e amplas narrativas sobre a cidade de Salvador e as situa dentro de contextos sociais definidos, envolvidos em estruturas culturais e ideológicas específicas.

Revisão teórica

Para investigar sobre o tema de natureza interdisciplinar, realiza-se uma brevíssima revisão bibliográfica acerca de conceitos básicos como língua, gêneros textual-discursivo e jornalísticos, retórica e teoria da argumentação, além de apresentar a teoria que embasará a pesquisa: a Nova Retórica.

A língua é considerada o maior bem cultural e uma das maiores fontes de investigação do homem. As preocupações com a definição e com o uso dela existem desde as primeiras civilizações, desde que o homem começou a ter domínio de cultura e a tecer reflexões acerca do mundo que o cercava (GONÇALVES, 2011). A partir da instituição da Linguística enquanto ciência, em 1916, por Saussure (1974), Benveniste (2005) postula, em 1974, que sujeito e estrutura podem se articular, ou seja, a linguística comporta a enunciação. Instaura-se, então, a Teoria da Enunciação na qual



enunciação corresponde ao momento único e não repetível em que um enunciado é produzido. Neste ponto, temos a noção de discurso, que corresponde à língua em uso, a língua assumida como exercício pelo indivíduo.

A perspectiva bakhtiniana sustenta-se na ideia de que uso da língua ocorre em forma de enunciados que são organizados em conteúdo temático; estilo e estrutura composicional. Cada enunciado é particular, mas seu campo de utilização – a situação comunicativa – apresenta os gêneros discursivos, mais precisamente, os tipos relativamente estáveis de enunciados (PÉRET DELL'ISOLA, 2009). Bakhtin (2000), este define os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua na sua realização ideológica, onde podem – nos gêneros – ser incorporadas transformações impostas historicamente. Uma vez que os gêneros estão vinculados à vida social e cultural, e que cada nação possui a sua própria e distinta cultura, Melo (1985) analisou os gêneros jornalísticos de outros países (gêneros europeus, norte-americanos e hispano-americanos) para sugerir uma classificação nacional. Obedecendo a dois critérios (intencionalidade determinante dos relatos e natureza estrutural dos relatos), o estudioso propôs a seguinte classificação: os gêneros informativos (nota, notícia, reportagem e entrevista) e os gêneros opinativos (editorial, comentário, artigo, resenha/crítica, crônica, coluna, caricatura e carta).

Considerando a classificação de Melo (1985) justifica-se o lugar de *Bahía de todos los tambores* entre os gêneros opinativos, pois se trata de uma resenha ou crítica. Esse gênero jornalístico destina-se a orientar o público consumidor dos produtos culturais na sua escolha. No caso do gênero jornalístico em análise, o mesmo está situado na seção *Rutas Urbanas* do jornal *El País* (GALILEA, 2004), seção dedicada à exposição de diferentes destinos turísticos

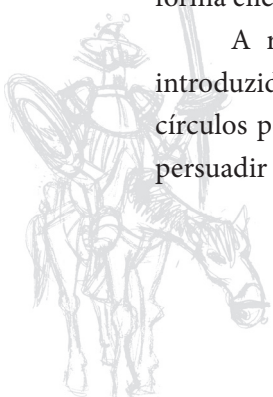
de interesse pelo mundo, e destinada para um público espanhol consumidor que procura por uma opinião dos críticos para orientá-los a “melhor” viajar.

Conforme Pereira e Rocha (2006), os gêneros opinativos além de fornecerem os dados, também oferecem a opinião do jornalista e a sua posição em relação aos fatos, tratando de convencer o leitor de que essa é a posição mais adequada ou correta. Características que fazem do jornalismo um difusor de ideologias e lhe dão a capacidade de influenciar a sociedade.

Desse modo, o nosso *corpus*, é atravessado pela argumentação, pois se trata de um gênero jornalístico que manifesta os posicionamentos do seu locutor e do meio que o veicula, e cuja estrutura composicional está em consonância com as intenções de quem escreve que, por sua vez, está inserido em uma esfera social, corroborando com o discurso desta. Este trabalho implica, pois, na identificação de elementos estruturais do conteúdo, da linguagem, do lugar do jornalista espanhol, do uso de recursos midiáticos e da seleção de fontes e demais informações utilizadas para a construção do seu texto e discurso sobre a cidade de Salvador, considerando a *internet* como plataforma de difusão.

Falar em argumentação, portanto, é fazer remissão à Retórica. Retórica (do latim *rhetorica*), originado no grego *ῥητορικὴ τέχνη* [*rhêtorikê*], literalmente a «arte/técnica de bem falar», do substantivo *rhêtôr*, «orador», é a arte de usar uma linguagem para comunicar de forma eficaz e persuasiva, conforme Aristóteles (1964).

A retórica teria nascido no século V a.C., na Sicília, e introduzida em Atenas pelo sofista Górgias, desenvolvendo-se nos círculos políticos e judiciais da Grécia antiga. Originalmente visa persuadir uma audiência dos mais diversos assuntos, mas acaba



por tornar-se sinônimo da arte de bem falar, o que opôs os sofistas ao filósofo Sócrates e seus discípulos.

Embora a prática persuasiva tenha historicamente existido em culturas diversas (LIMA, 2011), o estudo dessa arte recebeu significativa atenção de antigos filósofos gregos, entre os quais destaca-se Aristóteles (384-322 a.C.), pensador que escreve a obra *Retórica*, na qual regulamenta e organiza as bases para sistematizar o seu estudo enquanto disciplina, identificando-a como um dos elementos-chave da filosofia, junto com a lógica e a dialética.

Partindo do pressuposto de que a retórica é a contraparte da dialética e, considerando que os métodos dialéticos são necessários para encontrar a verdade em questões teóricas, Aristóteles conclui que os métodos retóricos são necessários em assuntos práticos, tais como a defesa da culpa ou inocência de alguém, quando acusado perante a lei ou para decidir um curso de ação prudente a ser tomado por uma assembleia deliberativa.

Segundo Aristóteles (2007), a retórica “pode ser definida como a faculdade de observar os meios de persuasão disponíveis em qualquer caso dado” e, na sua obra *A arte retórica*, estabelece uma *technè* capaz de verificar os elementos persuasivos para os indivíduos.

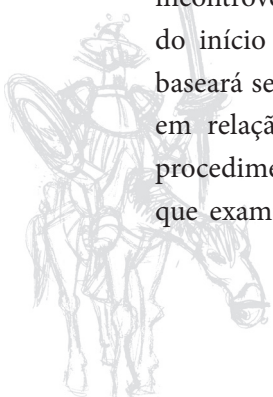
Aristóteles (2007) identifica três meios de persuasão fornecidos pelo discurso: o *ethos*, o *pathos* e o *lògos*. No primeiro, a persuasão é conseguida através do próprio orador que, pelo seu caráter e forma como discursa nos consegue fazer pensar que é crível; no segundo, a persuasão ocorre a partir das paixões que o orador é capaz de despertar no seu auditório; e, no terceiro, a persuasão é feita através do próprio discurso, quando prova uma verdade por meio dos argumentos adequados.

No início dos anos 1960, há uma retomada dos interesses e estudos acerca da retórica, por meio de uma posição que, fincando as bases principalmente na tradição da Antiguidade Clássica, se torna essencial para a reabilitação desse estudo que visa promover a adesão dos espíritos: a Nova Retórica, a partir da perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 08-09) esclarecem que conservam da retórica tradicional aristotélica “a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” e que a Nova Retórica “preocupando-se sobretudo com a estrutura da argumentação, não insistirá, portanto, na maneira pela qual se efetiva a comunicação com o auditório”.

Para os tratadistas, portanto, “toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contrato intelectual” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 p. 16). Dentro dessa perspectiva, os autores reelaboram a noção retórico-dialético do “acordo”, e o consideram como não aquilo que gera a adesão do interlocutor, mas aquilo cuja força lógica deveria gerar sua adesão. Portanto, a verdade ou falsidade de uma proposição é apenas um dos motivos de aceitação ou rejeição entre tantos outros, uma vez que a tese pode ser admitida ou rejeitada porque é ou não aceitável pelo auditório.

O conceito de acordo desdobra-se no conceito de acordo prévio. Acordos prévios são determinadas proposições incontroversas que já se encontram aceitas pelo auditório antes do início do discurso. É sobre estas proposições que o orador baseará seu discurso, procurando transferir a adesão do auditório em relação aos acordos prévios até a tese que apresenta. Tal procedimento será efetuado mediante as técnicas argumentativas, que examinaremos mais adiante. Os acordos prévios podem ter



naturezas muito diferentes: podem ser fatos de conhecimento público ou notório, podem dizer respeito à hierarquia de valores de uma dada sociedade, podem se referir a auditórios específicos etc.

Ao desenvolver os seus argumentos a partir do acordo prévio sobre as paixões e valores admitidos, o orador constrói o seu *ethos* – a imagem que pretende projetar de si. A imagem do orador, construída a partir da imagem que ele tem do seu auditório, provoca a adesão pelo pathos que exerce a função de agente do “eu” que fala.

Ferreira (2009, p. 3) defende este como um processo de mão-dupla:

[...] enquanto o enunciador cria a representação de si – a que Aristóteles devido à sua força persuasiva, estava inclinado a considerar como a maior prova argumentativa – e a de seu enunciatário, e faz o sentido vir à existência por meio do seu modo de dizer, a audiência reconhece o caráter de quem fala (reconstitui linguisticamente a imagem do enunciador e (re)constrói o sentido, avaliando-os, atribuindo-lhes graus de identificação, aceitando ou não a sua legitimidade.

Torna-se mais fácil compreender esse ponto, ao observar como funciona a lógica do discurso periodísticos em análise, a resenha crítica *Salvador de todos los tambores* publicado no jornal *El País*. O que a resenha veiculada objetiva é a adesão do povo espanhol, e só pode obtê-la mostrando-lhe que tal adesão está justificada, porque será aprovada pelos seus fatos e pela opinião pública (*ethos*). Para conseguir seus fins, o jornalista espanhol Carlos Galilea não partirá necessariamente de algumas verdades até outras verdades a demonstrar, mas sim de alguns acordos prévios, ou seja, informações já consideradas e/ou aceitas pelo seu

auditório, até a adesão a obter (*pathos*). A partir de então, *ethos* e *pathos* se integram e as operações persuasivas se estabelecem por meio das representações que um faz do outro.

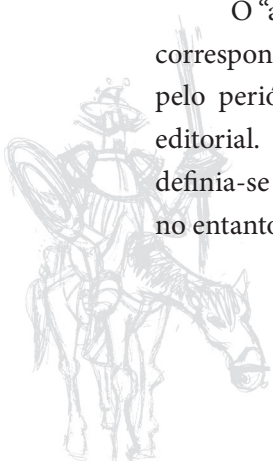
Estudo da argumentação: análise das técnicas argumentativas e a construção da imagem da cidade de Salvador

A partir da análise de trechos específicos da resenha crítica *Salvador de todos los tambores*, identificam-se algumas técnicas argumentativas utilizadas pelo seu orador a fim de caracterizar o seu fazer argumentativo na construção da imagem da cidade de Salvador na Espanha.

O “locutor/orador”, aquele que assume o papel do “eu”, neste contexto, é o jornalista e correspondente espanhol do jornal *El País*, Carlos Galilea. O “alocutário/auditório”, o “tu” da cena enunciativa é o povo espanhol, para quem o locutor/orador transmite a notícia publicada na versão digital do *El País*, na seção *Rutas Urbanas*.

Há ainda, neste caso, os receptores não-alocutários: os receptores previstos pelo locutor que poderiam ter acesso à leitura da notícia, e os receptores não previstos pelo locutor/orador, como, por exemplo, qualquer leitor do mundo que possa ter acesso à notícia em sua edição digital.

O “aqui” da enunciação é o lugar social de onde o “eu” fala. O correspondente do *El País* fala com a autoridade que lhe é concedida pelo periódico espanhol e representa a sua ideologia política e editorial. O referido periódico ao ano da sua fundação, 1976, definia-se centro-esquerdista e de tendências sócio democráticas, no entanto, atualmente, após sucessivas mudanças administrativas,



define-se liberal e, inclusive, neoconservador. O “agora” (momento da enunciação) é o dia 15 de maio de 2004.

O jornalista espanhol ao intitular a sua resenha *Bahía de todos los tambores* estabelece uma analogia com o nome “Baía de todos os santos” (baía que deu origem ao nome da cidade, inicialmente chamada “Cidade da Bahia”). O termo *todos los tambores*, em analogia como “todos os santos” revela a sua abordagem sobre a cidade de Salvador e a sua tese: trata-se da cidade da diversidade artístico-cultural.

O *lead*, pequeno resumo que aparece depois do título, ratifica a ideia ao fazer uso de definições da cidade como “a mais africana do Brasil” e a que “vive a música como uma festa” (*En la ciudad más africana de Brasil, la música se vive como una fiesta cotidiana*) e dão indícios de que o jornalista espanhol ratifica discursos já em difusão no Brasil e seguirá fornecendo dados sobre a imagem turística de Salvador e, conseqüentemente, representando e tornando visível a partir da sua visão a cidade que, no contexto da cultura de consumo, torna-se mercadoria ou produto para os leitores espanhóis.

Não existe produto sem uma imagem que o torne conhecido, permitindo difundi-lo ou vendê-lo. Nada escapa a essa colocação em forma. O produto literário, religioso ou cultural. O mesmo acontece com as cidades, regiões ou países que, dessa maneira são ilustrados e que pelo logo, slogan ou outro design interpostos pretendem oferecer de si mesmos uma imagem que deixa marcas e que favorece sua dinamização externa e sua animação interna. (MAFFESOLI, 1995 apud GUERREIRO, 2005).

A tese da diversidade cultural e da festa cotidiana é reforçada pelo orador através do uso da argumentação pelo exemplo, estratégia da generalização e o estabelecimento de uma regra a partir de um caso concreto. Verificamos a utilização dessa técnica

no seguinte trecho do discurso na qual o orador descreve um domingo qualquer na cidade de Salvador:

Retumban tambores en la noche. Los percusionistas de Olodum inundan la vieja ciudad colonial con el ritmo, entre samba y reggae, de sus instrumentos pintados de negro, rojo, verde y amarillo. Es domingo en el Pelourinho.² (GALILEA, 2004).

A seguir, ilustrações ressaltam a riqueza cultural e arquitetônica da cidade: *En una plaza inclinada y triangular, entre edificios señoriales, se erige la iglesia de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, de color añil, construida por esclavos en el siglo XVIII.*³

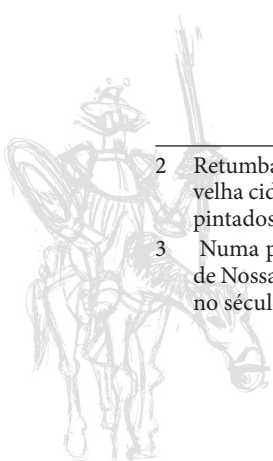
A Procissão de Santa Bárbara é então apresentada como ilustração de uma manifestação artístico-cultural que também ocorre no Pelourinho: *De allí sale en diciembre la procesión de Santa Bárbara.*

A questão da diversidade que sustenta o autor é apresentada a partir de uma contradição: a festa, originalmente religiosa, é comandada por jovens negra e multas que se movem de forma “pouco cristã”:

No se ve a Exú, el más travieso de los orixás - santos del candomblé, la religión afrobrasileña -, al que antes de beber un trago de alcohol se le ofrecen unas gotas derramadas en el suelo. El cortejo lo cierran jóvenes negras y mulatas con tambores que cuelgan de sus hombros y que tocan moviendo las caderas

2 Retumbam tambores na noite. Os percusionistas do Olodum inundam a velha cidade colonial com o ritmo, entre samba e reggae, de seus instrumentos pintados de preto, vermelho, verde e amarelo. É domingo no Pelourinho.

3 Numa praça inclinada e triangular, entre edifícios senhoriais, se ergue a igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, de color anil, construída por escravos no século XVIII.



de forma pouco cristiana.⁴ (GALILEA, 2004, grifo nosso).

Nesse trecho o orador espanhol caminha pela tênue linha onde se equilibram diferentes imagens sobre a cidade da Bahia: a sua excentricidade religiosa, a sua pluralidade racial e a “baianidade” do seu povo (sobretudo das suas mulheres). Imagens que juntas interessam ao complexo turístico brasileiro e soteropolitano, pois “vendem” na Europa. Afinal, o que seria, então, “mover as cadeiras de forma cristã?” É a pergunta que suscita indiretamente o orador no seu discurso.

Em seguida, o orador realiza a identificação de alguns lugares da cidade de Salvador perante o seu auditório e, para tal, se vale do seu procedimento comum: a definição. Reboul (2004, p. 172) explica que “definição é um caso de identificação, pois com ela se pretende estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define”.

Dessa maneira, o Pelourinho é definido como o *centro de actos culturales y atracción turística* da cidade. A cidade alta como um labirinto: *dédalo de callejuelas, plazas, miradores y cuevas empedradas* e Salvador, vista da baía de todos os santos, definida como *un belén*. De acordo com o Dicionário da *Real Academia Española* (2001), “*ser un belén*” significa ser um lugar onde há muita confusão.

El Pelourinho - en 1985, la Unesco lo declaró patrimonio de la humanidad - se había ido deteriorando de modo alarmante. Hoy, con

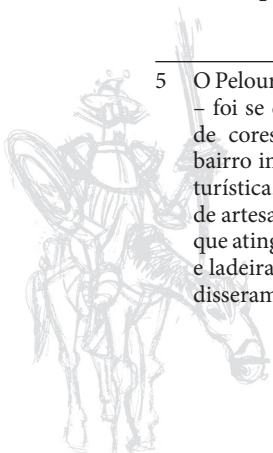
4 Não se vê Exú, o mais travesso dos orixás – santos do candomblé, a religião afrobrasileira –, ao que antes de beber um trago de álcool oferecem umas gotas derramadas no chão. O cortejo é encerrado por jovens negras e mulatas com tambores pendurados nos ombros e que tocam movendo as cadeiras de forma pouco cristã.

sus fachadas pintadas de colores, los caserones restaurados, pequeños comercios y restaurantes, el barrio insalubre y peligroso se ha convertido en centro de actos culturales y atracción turística. La ciudad alta - a la baja, donde se halla el Mercado Modelo con sus puestos de artesanía, se accede por medio del elevador Lacerda, un gigantesco ascensor que salva el desnivel de 70 metros- es un dédalo de callejuelas, plazas, miradores y cuestas empedradas que remiten a los Afligidos, la Pereza o la Paciencia. Ya se ha dicho que, vista desde el golfo, Salvador es un belén.⁵ (GALILEA, 2004).

A partir do uso das técnicas argumentativas da comparação e contradição, a leitura espanhola desse espaço urbano soteropolitano revela a imagem de uma cidade de singularidade étnica/cultural, dentro de uma concepção que reconhece como patrimônio cultural não apenas os bens concretos como a arquitetura, os museus, os monumentos, mas também os bens mais abstratos indiretamente relacionados como a sua organização social, a religião, a música etc.

A ironia, no entanto, se faz presente quando orador opta pela tradução dos nomes dos bairros da cidade de Salvador mencionados nesse trecho. Os três substantivos próprios (Afligidos, Preguiça e Paciência) são transformados pela tradução em três adjetivos (*Afligidos*, *Pereza* e *Paciencia*, em espanhol). Embora grafados em letra maiúscula está claro o efeito linguístico, para sinalizar os destinos para onde levam as ladeiras de Salvador.

5 O Pelourinho - em 1985, foi declarado pela Unesco patrimônio da humanidade – foi se deteriorando de modo alarmante. Hoje, com suas fachadas pintadas de cores, os casarões restaurados, pequenos comércios e restaurantes, o bairro insalubre e perigoso se converteu no centro de atos culturais e atração turística. A cidade alta - onde se encontra o Mercado Modelo com seus postos de artesanato, se chega por meio do elevador Lacerda, um gigantesco elevador que atinge a altura de 70 metros – é um labirinto de ruazinhas, praças, mirantes e ladeiras empedradas que remetem a os Aflitos, à Preguiça ou à Paciência. Já disseram que Salvador é uma confusão, quando vista do golfo.



Dito isso, o orador se utiliza de diversas referências, “autoridades” nas mais diversas manifestações artístico-culturais (literatura, música, fotografia, pintura etc.), que corroboram a sua tese:

Nadie ha sabido contar la ciudad como Jorge Amado ni cantarla como Dorival Caymmi. Los viejos marineros, truhanes entrañables y prostitutas sentimentales; los colonos portugueses y los descendientes de esclavos; los emigrantes gallegos, turcos y libaneses. Viajeros que ya no quisieron partir. Como el fotógrafo y antropólogo francés Pierre Verger, que recorrió medio mundo hasta llegar en 1946 y sucumbir al sortilegio, o como Carybé, el pintor argentino llegado en el año 1938 que hasta olvidó su nombre de bautizo.⁶ (GALILEA, 2004).

Para melhor compreender a eficácia dessa imagem, Guerreiro (2005) alerta para a necessidade de rememorar a produção cultural gerada por artistas baianos a partir do final da década de 1960, que ocupava uma importante posição no imaginário nacional atraindo a atenção do sudeste – eixo da centralidade artística e intelectual do país. A cena das artes construía uma poderosa e nova imagem para a velha cidade, a qual construída por personagens do meio artístico e intelectual de Salvador e do seu grande poder de veiculação em todas as mídias, reverbera com vigor até a atualidade no imaginário internacional.

6 Ninguém soube contar a cidade como Jorge Amado nem cantá-la como Dorival Caymmi. Os velhos marinheiros, truões arraigados e prostitutas sentimentais; os colonos portugueses e os descendentes de escravos; os emigrantes galegos, turcos e libaneses. Viajantes que já não quiseram partir. Como o fotógrafo e antropólogo francês Pierre Verger, que recorreu meio mundo até chegar em 1946 e sucumbir ao sortilégio, ou como Carybé, o pintor argentino chegado no ano de 1938 que até esqueceu seu nome de batismo.

Num outro tópico, denominado *Sabores llamativos*⁷, o orador esclarece que, considerando a diversidade da cidade de Salvador, seus aspectos mais chamativos, embora não únicos, são africanos. A particularidade da cultura negra é apresentada pelo orador como um dos atrativos da Bahia, mais especificamente de Salvador, enquanto produto turístico, ao veicular a imagem da cidade para o seu auditório espanhol.

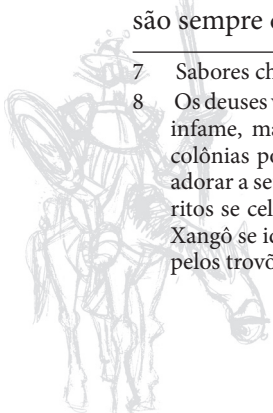
Sobre a diversidade religiosa, o orador argumenta recorrendo a dados históricos que também auxiliam no fortalecimento da sua tese:

Los dioses viajaron desde África, escondidos en el vientre de los navíos de un comercio infame, pero los perfumes y especias llegaron del Extremo Oriente, de las colonias portuguesas de Goa o Macao. Los esclavos, ante la prohibición de adorar a sus dioses, los vistieron con imágenes católicas. El candomblé, cuyos ritos se celebran en losterreiros, es esa alianza de cultos sincretizados en que Xangô se identifica con san Juan, por las hogueras, y Iansã, con santa Bárbara, por los truenos.⁸ (GALILEA, 2004).

Tal imagem relaciona-se com a oferta do “exotismo” de uma religião ancorada na tradição mágica dos povos africanos que desafia a racionalidade ocidental, europeia e espanhola. A “invenção” dessa religiosidade mestiça é, sem dúvida, um traço marcante de Salvador e essas ideias de autenticidade e originalidade são sempre coerentes ao imaginário europeu.

7 Sabores chamativos.

8 Os deuses viajaram da África, escondidos no ventre dos navios de um comércio infame, mas os perfumes e especiarias chegaram do Extremo Oriente, das colônias portuguesas de Goa ou Macao. Os escravos, diante da proibição de adorar a seus deuses, lhes vestiram com imagens católicas. O candomblé, cujos ritos se celebram nos terreiros, é essa aliança de cultos sincretizados em que Xangô se identifica com São João, pelas fogueiras, e Iansã, com Santa Bárbara, pelos trovões.



Outra referência que o orador faz uso sustentar a sua tese da diversidade cultural soteropolitana é o carnaval, apresentado como uma grande festa popular e com muitos representantes locais:

Dos millones participan en el carnaval, seis días tras los tríos eléctricos - camiones con altavoces sobre los que cantan durante horas Daniela Mercury, Margareth Menezes, Ivete Sangalo o Carlinhos Brown.⁹ (GALILEA, 2004).

A visibilidade da cultura baiana tem como pilar a musicalidade afro-baiana, um dos pólos mais atraentes da produção artística em Salvador e um dos principais eixos do debate cultural da cidade (GUERREIRO, 2000). Segundo balanço divulgado pelo Governo do Estado da Bahia estima-se que o carnaval de Salvador de 2015 atraiu 700 mil turistas à Bahia. Entre os estrangeiros, os espanhóis ocuparam a terceira posição no ranking (1.758).

Através de sua música, a Bahia alcança um pico de evidência em todo o país e também mundo à fora. Para o economista Miguez (1998), a partir da efervescência da produção cultural baiana, apoiada fundamentalmente nos elementos da conjunção musical afro-elétrico-carnavalesca e na sua rica dimensão multicultural, passa a existir uma complexa e extensa rede de produtores de bens e serviços simbólico-culturais. Não se pode deixar de mencionar que passa a existir também a criação de um novo discurso e imagem sobre o povo baiano.

Observando a partir dos elementos da conjunção musical afro-elétrico-carnavalesca citados por Miguez (1998), vê-se que o orador espanhol resenha sobre a cidade de Salvador, através do

9 Dois milhões participam no carnaval, seis dias atrás dos tríos eléctricos - caminhões com caixas amplificadoras sobre os que cantam durante horas Daniela Mercury, Margareth Menezes, Ivete Sangalo ou Carlinhos Brown.

argumento que considera a pessoa e os seus atos, uma vez que relaciona o carácter festeiro do baiano para persuadir o auditório do aspecto carnavalesco da cidade: “*Se dice del bahiano que siempre está de fiesta y que si no lo está es porque anda ensayando.*”¹⁰ (GALILEA, 2004)

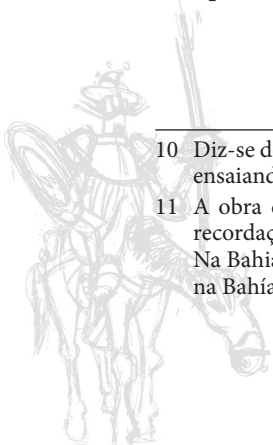
O orador profere, mais uma vez, uma poética exposição em menção ao baiano Jorge Amado como um escritor célebre. Concluindo, assim, a argumentação definitiva da sua tese:

*La obra de Amado - pueden verse ejemplares de sus libros, fotografías y recuerdos en su fundación - es un poema de amor a los más desvalidos. En Bahía de Todos os Santos, guía de ruas e mistérios escribió: “Blanco puro, en Bahía, ¿quién? Negro puro, en Bahía, ¿dónde? Somos mestizos, ¡felizmente!”*¹¹ (GALILEA, 2004)

A frase clássica de Jorge Amado resume, segundo a presidente da Fundação Casa de Jorge Amado, a escritora Myriam Fraga, a teoria do escritor baiano em relação aos grupos étnicos, pois Amado a mestiçagem era a solução para a questão do racismo na Bahia. A sua utilização pelo orador espanhol por um lado, está em concordância com a ordem do discurso de combate ao racismo na atualidade, por outro lado, proporciona elementos que se constituem em “temas” pitorescos para o consumo do turista europeu e espanhol.

10 Diz-se do baiano que (ele) sempre está em festa e que se não está é porque está ensaiando.

11 A obra de Amado – se podem ver exemplares de seus livros, fotografias e recordações na sua fundação – é um poema de amor aos mais desvalidos. Na Bahia e Todos os Santos, guia de ruas e mistérios, escreveu: “Branco puro, na Bahía, quem? Negro puro, na Bahia, onde? Somos mestiços, felizmente!”



Considerações finais

A partir do estudo da argumentação retórica e da análise das técnicas argumentativas presentes na resenha crítica publicada no jornal *El País*, intitulada *Bahía de todos los tambores*, observou-se no referido discurso midiático, a perpetuação de imagens seculares a respeito da cultura brasileira, baiana e soteropolitana. Imagens construídas e alicerçadas na história do desenvolvimento sociocultural da região e nas definições propagadas pela mídia turística nacional, inclusive.

O entendimento da argumentação como uma questão linguística, sem esquecer o contexto sócio-histórico na qual ela está inserida, permitiu a verificação desses aspectos no corpo do texto, auxiliou na construção do seu sentido e na percepção do predominante apelo do orador às ilustrações, comparações e autoridades, a fim de aproximar os aspectos abordados sobre a cidade brasileira ao seu auditório estrangeiro.

Entende-se que ainda há muitos outros efeitos persuasivos causados pelo discurso em questão, pois é evidente que esse tipo de narrativa provoca reflexões as quais, fatalmente, envolvem sentidos vindos de outros discursos, situados em contextos históricos, sociais e afetivos em que o auditório se insere.

Embora consciente disso, espera-se que o mesmo possa contribuir, ao menos, para provocar algumas reflexões a respeito da construção argumentativa dos discursos espanhóis sobre a cidade de Salvador, a Bahia e o Brasil e sobre a própria imagem que se constrói nacionalmente, a qual é reproduzida e/ou recriada pelo mundo, sobretudo num momento de crescente avanço tecnológico e de possibilidades infinitas de transmissão *online* da informação.

Referências

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1964.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: Pontes, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. Madrid, 2001. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

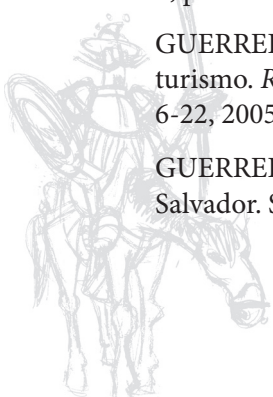
FERREIRA, Moisés Olímpio. Estudo do discurso religioso sob a perspectiva da Nova Retórica”. In: GARCIA, B.R.V. et al. (Org.). *Análises do discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP*. São Paulo: Paulistana, 2009.

GALILEA, C. Bahía de todos los tambores. *El País*, Madrid, 15 de maio de 2004. Reportajes Rutas Urbanas. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2004/05/15/viajero/1084655290_850215.html#despiece1>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GONÇALVES, T. J. Estratégias argumentativas no gênero do discurso notícia. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, t. 1, p. 561-570, 2011.

GUERREIRO, G. A cidade imaginada: Salvador sob o olhar do turismo. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 6, n. 11, p. 6-22, 2005.

GUERREIRO, G. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Ed. 34, 2000. (Coleção Todos os Cantos).



LIMA, M. A. de. *A retórica em Aristóteles*: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia. Natal: IFRN, 2011.

MELO, J. M. de. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MIGUEZ, P. Cultura, festa e cidade: uma estratégia de desenvolvimento pós-industrial para Salvador. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, Salvador, v. 1, n. 1, 1998.

PEREIRA, R. M. F.; ROCHA, T. F. *Discurso midiático*: análise retórico-jornalística do gênero editorial. Maceió: Ed. UFAL, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHETS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação*: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PÉRET DELL'ISOLA, R. L. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? In: LARA, G.; COHEN, M. A. *Linguística, tradução e discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 6. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1974.

**ENFOQUES TEÓRICOS-
CRÍTICOS EM LITERATURAS DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LA NOVELA
*EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA
MANCHA* (SEGUNDA PARTE). ENCUENTRO
DEL CABALLERO CON LOS LIBROS
DE SUS AVENTURAS:
uno verdadero; otro apócrifo¹

Adriana de Borges Gomes

—Ahora digo - dijo don Quijote - que no ha sido sabio el autor de mi historia, sino algún ignorante hablador, que a tienta y sin algún discurso se puso a escribirla, salga lo que saliere, como hacía Orbaneja, el pintor de Úbeda, al cual preguntándole qué pintaba respondió: “lo que saliere”. Tal vez pintaba un gallo de tal suerte y tan mal parecido, que era menester que con letras góticas escribiese junto a él: “Este es gallo”. Y así debe de ser de mi historia, que tendrá necesidad de comento para entenderla. (CERVANTES, 2004, p. 571).

Introducción - el metalenguaje en el Quijote

En la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*, la presencia del metalenguaje —lenguaje literario que se refiere al mismo código usado, vale decir, al lenguaje literario— se configurará de modo más intenso en el juego narrativo cervantino que establece las suturas

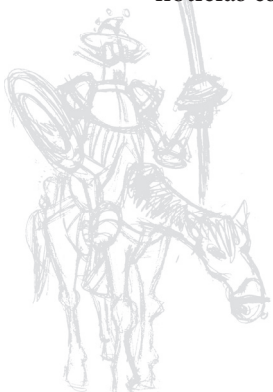
1 Traducción para la lengua española de un subcapítulo del Capítulo 2 de mi tesis doctoral, intitulada *Um tal Morelli, coautor do Quixote: a leitura como poética da escritura* (2014).

internas del texto, hilvanando las acciones participativas de los personajes en la total integración de la actividad lectora por medio del encuentro de dichos personajes con la concreción libresca de sus hazañas.

Don Quijote aún se recuperaba del embarazoso retorno a su aldea, bajo los cuidados de su sobrina y de la vigilancia, medio a distancia, del cura y del barbero, que se decidieron a visitarlo recién un mes después. El caballero daba muestras de haber recobrado el juicio, pues discursaba con discreción y pronunciaba palabras elegantes y bien planteadas. Sin embargo, el cura y el barbero, para asegurarse de que la cordura de Don Quijote era verdadera y no falsa, decidieron mencionar el tema de la caballería. Fue así que constataron que el caballero seguía inmutable en su locura: “Apenas oyó esto el cura, cuando dijo entre sí: ‘¡Dios te tenga de su mano, pobre don Quijote, que me parece que te despeñas de la alta cumbre de tu locura hasta el profundo abismo de tu simplicidad!’” (CERVANTES, 2004, p. 550).

Desanimados y sin perspectivas en cuanto a la cura de Don Quijote, el núcleo opositor (sobrina, ama, barbero y cura) se encontró con una inesperada posibilidad: el retorno a la aldea de un bachiller de la Universidad de Salamanca, Sansón Carrasco. Ahora bien, esa nueva expectativa surgió de forma reveladora. Sancho Panza luchó bravíamente para lograr hablar con su amo, intentando burlar la resistencia del ama y de la sobrina, pues le traía noticias estimulantes al caballero:

[...] anoche llegó el hijo de Bartolomé Carrasco, que viene de estudiar de Salamanca, hecho bachiller, y yéndole yo a dar la bienvenida me dijo que andaba ya en libros la historia de vuestra merced, con nombre del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha; y dice que me mientan a mí en ella con



mi mismo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado como las pudo saber el historiador que las escribió. (CERVANTES, 2004, p. 565).

La revelación de que ya circulaba un libro escrito sobre sus hazañas dejó excitado a Don Quijote, quien pronto concluyó que el autor sería algún sabio o encantador, ya que sabía cosas que solo a él y a Sancho Panza habían ocurrido. En ese ínterin de la discusión, Sancho revela el nombre del autor, Cide Hamete Berejena. Su amo cuestiona de inmediato la identidad del autor diciendo que debía de ser un malentendido del escudero, pues la palabra «*cide*» era árabe y significaba «señor» en castellano. La noticia de la existencia de ese libro fue la mecha necesaria para la tercera salida de Don Quijote y Sancho Panza.

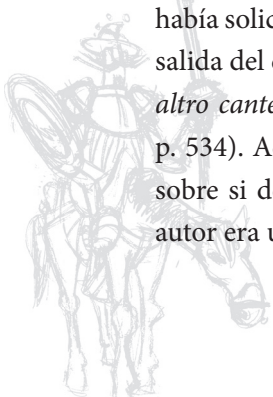
Sancho arregló el encuentro de Don Quijote con Sansón Carrasco. Pero, antes de que el encuentro se hiciera efectivo, el caballero permaneció pensativo: a pesar de alegrarle que existiera un libro escrito sobre él, pronto su semblante se ensombreció, revelando aflicción: “[...] desconsolole pensar que su autor era moro, según aquel nombre de Cide, y de los moros no se podía esperar verdad alguna, porque todos son embelecadores, falsarios y quimeristas” (CERVANTES, 2004, p. 566). Esa visión del caballero sobre el autor de su historia se contrapone a la de Sansón Carrasco, quien, al encontrar a Don Quijote, se arrodilla ante él, reconociéndolo como “uno de los más famosos caballeros andantes que ha habido...” (CERVANTES, 2004, p. 566). E incluso el bachiller le agradece al autor por haber escrito esa obra y al traductor por haber vertido al español la historia originariamente escrita en árabe:

Bien haya sido Cide Hamete Benengeli, que la historia de vuestras grandezas dejó escritas, y rebíen haya el curioso que tuvo cuidado de hacerlas traducir de arábigo en nuestro vulgar castellano, para universal entretenimiento de las gentes. (CERVANTES, 2004, p. 567).

La postura del bachiller es irónica, lo cual el mismo Cide Hamete ya había advertido cuando, en el párrafo anterior, había descrito a Carrasco como malicioso, burlón y astuto:

Era el bachiller, aunque se llamaba Sansón, no muy grande de cuerpo, aunque muy gran socarrón; de color macilenta, pero de muy bien entendimiento; tendría hasta veinte y cuatro años, carirredondo, de nariz chata y de boca grande, señales todas de ser de condición maliciosa y amigo de donaires y de burlas [...]. (CERVANTES, 2004, p. 567).

No obstante lo señalado, Sansón Carrasco tiene un papel fundamental en el engranaje, por decirlo así, de la circunstancia literaria que discute la novela de Cervantes. Es el bachiller manchego quien trae noticias de la recepción de la historia de Don Quijote. Nótese que en la intervención del personaje que citamos anteriormente, Carrasco no se regocija por la escritura de Cide Hamete como lector, sino que la acoge con satisfacción en nombre del “entretenimiento de las gentes”. Sansón Carrasco se vuelve, entonces, una especie de crítico de la historia escrita por Cide Hamete, a modo de respuesta, de cierta forma, al autor árabe, que había solicitado la presencia de una voz crítica al final de la segunda salida del caballero al pronunciar la célebre frase de Ariosto: “*Forse altro canterà con miglior plectro*” (1532 apud CERVANTES, 2004, p. 534). Acto seguido, Carrasco confirma la duda de Don Quijote sobre si de hecho circulaba el libro de sus andanzas y sobre si el autor era un moro:



– Es tan verdad, señor – dijo Sansón –, que tengo para mí que el día de hoy están impresos más de doce mil libros de la tal historia: si no, dígallo Portugal, Barcelona y Valencia, donde se han impreso, y aun hay fama que se está imprimiendo en Amberes; y a mí se me trasluce que no ha de haber nación ni lengua donde no se traduzga. (CERVANTES, 2004, p. 534).

Una vez más, Cervantes se sirve del espacio literario de su novela para divulgar su propia obra. La información que brinda Carrasco no falta totalmente a la verdad, pero conlleva alguna confusión. Según Francisco Rico, en 1615 aún no había ninguna edición publicada de la primera parte de *Don Quijote* en Barcelona ni en Amberes, pero sí habían salido impresiones en Bruselas, Madrid, Lisboa, Valencia, Milán y también la traducción ya de las dos partes al inglés y francés (RICO, 2004, p. 567-568). Lo más curioso de esa noticia de la recepción de la historia de Don Quijote es la previsión que hace Carrasco sobre su expansión fronteriza internacional. Cabe recordar que, desde el Prólogo de la primera parte, Cervantes ya pedía al lector que no se olvidara de él. Y también en esa segunda parte de la novela, incluye una previsión más del alcance de su obra en una intervención de Sancho Panza.

En el capítulo LXXI, Sancho, en una venta, profetiza ante Don Quijote: “Yo apostaré que antes de mucho tiempo no ha de haber bodega, venta ni mesón o tienda de barbero donde no ande pintada la historia de nuestras hazañas...” (CERVANTES, 2004, p. 1087). Uno de los procedimientos narrativos de la técnica cervantina consiste justamente en imprimir o fijar en la memoria del lector el contenido que desea en momentos diferentes y dispersos del relato. Se trata de una técnica de grabación a cuentagotas en la memoria del lector. En tres momentos distintos y en la voz de

diferentes personajes, incluso de estatus literarios diferentes (autor y personajes), Cervantes difunde la idea de perennidad de su novela: se sirve de su propia voz en el Prólogo, de la del bachiller Sansón Carrasco en el capítulo III y de la del campesino escudero Sancho Panza en el capítulo LXXI. En una clara coherencia del discurso con su anunciador, Cervantes presenta al autor que se dirige al lector, al letrado y culto bachiller que predice la expansión fronteriza de la historia por medio de la traducción, poniendo de manifiesto así su condición de erudito y, por último, a un modesto señor, hombre de pueblo, que prevé la expansión de la historia en los espacios de su dominio: la taberna, la bodega, la barbería.

La conversación de Don Quijote con Sansón Carrasco discurre hacia otros aspectos del relato de Cide Hamete. El caballero se muestra preocupado por la posible carencia de talento literario del cronista árabe y Carrasco le contesta que el autor intercaló una relato ajeno a sus andanzas en el medio de la historia, a lo cual Don Quijote responde: “[...] no ha sido sabio el autor de mi historia, sino algún ignorante hablador, que a tienta y sin algún discurso se puso a escribirla, salga lo que saliere, [...] Y así debe de ser de mi historia, que tendrá necesidad de comento para entenderla” (CERVANTES, 2004, p. 571). Carrasco pronto calma la inquietud de Don Quijote al garantizarle que la narración era tan clara y sencilla que abarcaba una gran diversidad de lectores:

[...] los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y finalmente, es tan trillada y tan leída de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: “Allí va Rocinante” [...] Finalmente, la tal historia es del más gustoso y menos perjudicial entretenimiento que hasta ahora se haya visto, porque en toda ella no se descubre ni por semejas



una palabra deshonesto ni un pensamiento menos católico. (CERVANTES, 2004, p. 572).

El lector crítico de la escritura de Cide Hamete, Sansón Carrasco, encuentra en Don Quijote un interlocutor perspicaz en asuntos literarios que se siente en el derecho de esgrimir comentarios sobre los métodos narrativos del autor, una vez que él es el protagonista del relato, aunque no haya leído la historia de sus hazañas por tan solo tener noticia de ella. Pero Don Quijote no se intimida por el hecho de no haber leído realmente el libro y, contentándose con las noticias que le trae el bachiller, le responde:

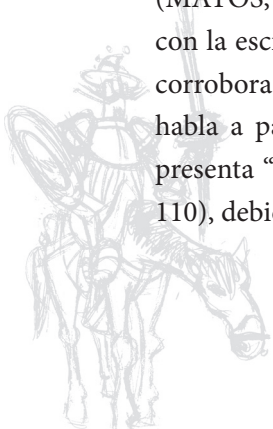
[...] y no sé yo qué le movió al autor a valerse de novelas y cuentos ajenos, habiendo tanto que escribir en los míos: [...] En efecto, lo que yo alcanzo, señor bachiller, es que para componer historias y libros, de cualquier suerte que sea, es menester un gran juicio y un maduro entendimiento. Decir gracias y escribir donaires es de grandes ingenios: la más discreta figura de la comedia es la del bobo, porque no lo ha de ser el que quiere dar a entender que es simple. (CERVANTES, 2004, p. 572).

Carrasco, a su vez, replica al caballero que “No hay libro tan malo, que no tenga algo bueno” (CERVANTES, 2004, p. 573). Esta frase, algo modificada, aparece nuevamente en el capítulo LIX, en la intervención del lector Don Juan, que defiende, así, la lectura del libro apócrifo de Avellaneda. Una vez más aparece la técnica narrativa de Cervantes de imprimir determinada idea en la memoria del lector a cuentagotas. En la secuencia, Carrasco censura, en su intervención y de modo general, la práctica de los críticos, pero lo más significativo es que parece sugerir desde ese momento un velado ataque a Avellaneda:

Los hombres famosos por sus ingenios, los grandes poetas, los ilustres historiadores, siempre o las más veces son envidiados de aquellos que tienen por gusto y por particular entretenimiento juzgar los escritos ajenos sin haber dado algunos propios a la luz del mundo. (CERVANTES, 2004, p. 573).

El cervantista brasileño Franklin de Matos (1977) observa que Don Quijote realmente no podría haber leído a Cide Hamete, porque el sistema de lectura del caballero implica una integración absoluta al mundo ficcional, lo que genera el eslabón peligroso que alía la locura quijotesca a la práctica de la lectura. Los libros leídos por Don Quijote, ya sean de caballería, del género pastoril o de poesía, todos los absorbió el caballero de manera totalizadora, sin el debido distanciamiento crítico. Cabe recordar que la sobrina de Don Quijote ya había manifestado su temor de que el tío podría obsesionarse por volverse poeta o pastor simplemente por el hecho de que el cura había preservado los libros de poesía y de novela pastoril en el escrutinio y posterior selección que realizara en la biblioteca de Don Quijote.

La escritura de Cide Hamete hizo de Don Quijote un caballero historiado que pasó a ser leído y reconocido por aquellos con los cuales interactuaba (Sansón Carrasco) o interactuaría más adelante (los Duques). Así, la lectura de Cide Hamete por parte de Don Quijote “consistiría en una cura violenta, su conversión” (MATOS, 1977, p. 110), una vez que el caballero se encontraría con la escritura inflexible y dialéctica de Cide Hamete, que, como corrobora Franklin de Matos, se configura como una voz que habla a partir del humor. El humorismo del cronista árabe nos presenta “un héroe de dimensiones contrarias” (MATOS, 1977, p. 110), debido al distanciamiento propio de la escritura humorística,



mediante la cual expone toda la fragilidad de las insanas hazañas de Don Quijote:

El célebre entretenimiento entre D. Quijote, Sancho Panza y Sansón Carrasco [...] atestigua el cuidado con el que Cervantes evita el enfrentamiento directo entre el libro y sus principales protagonistas. Los comentarios de D. Quijote y Sancho se basan en la visión mediadora del Bachiller: critican o elogian por oír decir. (MATOS, 1977, p. 108).

Tras esas conversaciones prolíficas entre el bachiller, el escudero y el caballero, el deseo manifiesto de Sancho de que su amo los pusiera nuevamente a campaña para ofrecer materia a la pluma de Cide Hamete fue atendido:

Atienda ese señor moro, o lo que es, a mirar lo que hace, que yo y mi señor le daremos tanto ripio a la mano en materia de aventuras y de sucesos diferentes, que pueda componer no sólo segunda parte, sino ciento.” (CERVANTES, 2004, p. 577).

Entonces, caballero y escudero se pusieron a organizar la tercera salida, con el malicioso y astuto apoyo de Sansón Carrasco, con quien Don Quijote se sintió tan familiarizado como para pedirle consejo sobre “Por qué parte comenzaría su jornada” (CERVANTES, 2004, p. 577). Carrasco le indicó el reino de Aragón y, específicamente, la ciudad de Zaragoza, donde se celebrarían las justas de la fiesta de San Jorge y “[...], en las cuales [Don Quijote] podría ganar fama sobre todos los caballeros aragoneses, que sería ganarla sobre todos los del mundo” (CERVANTES, 2004, p. 578). Y así se ponen en marcha las nuevas aventuras de Don Quijote y Sancho Panza.

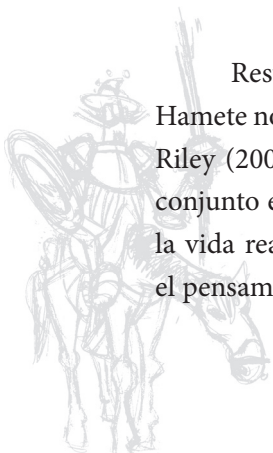
Tercera salida de Don Quijote

*El caballero y su escudero brindan nuevas aventuras
a la pluma de su cronista: la escritura se inscribe...*

La tercera salida comienza efectivamente en el capítulo VIII, cuando, de camino al reino de Aragón para participar en las justas de Zaragoza, Don Quijote y Sancho Panza se dirigen a Toboso para pedir la bendición protectora de Dulcinea y, así, dedicarle la probable victoria de su caballero. El capítulo comienza con el registro del traductor, que informa al lector de lengua española sobre el entusiasmo y la alegría de Cide Hamete Benengeli al presentir o saber —«como cronista sabio y mago que es»— que sus dos grandes protagonistas ya estaban en campaña:

¡Bendito sea el poderoso Alá!», dice Hamete Benengeli al comienzo de este octavo capítulo. «¡Bendito sea Alá!», repite tres veces, y dice que da estas bendiciones por ver que tiene ya en campaña a don Quijote y a Sancho, y que los lectores de su agradable historia pueden hacer cuenta que desde este punto comienzan las hazañas y donaires de don Quijote y de su escudero; persuádeles que se les olviden las pasadas caballerías del ingenioso hidalgo y pongan los ojos en las que están por venir, que desde ahora en el camino de Toboso comienzan, como las otras comenzaron en los campos de Montiel... (CERVANTES, 2004, p. 601)

Resulta curioso observar que esa marca discursiva de Cide Hamete nos trae la confirmación de su condición de cronista mago. Riley (2001, p. 134-135) señaló que el historiador árabe “[...] en conjunto es un narrador serio, tiene poderes excepcionales que en la vida real sólo adquieren historiadores menos escrupulosos: lee el pensamiento. [...]. Se trata del privilegio que tiene como mago.”



Y, más, el comentario citado del autor árabe revela que él espera que los dos personajes salgan a campaña para poder escribir sus hazañas. Eso equivale a decir que, primero, es necesario que la acción ocurra para, después, se la registre; y el cronista de poderes de encantamiento no se pierde ningún detalle. En este caso, podríamos inferir que el cronista mago escribe un *Acta notorial del Caballero de la Triste Figura*, recordando la clasificación de los géneros caballerescos elaborada por Martín de Riquer. Entonces, todo lo que está escrito sobre la tercera salida es concomitante a la acción de los protagonistas. En otras palabras, a medida que las aventuras suceden, Cide Hamete las registra automáticamente con su pluma; es así que la escritura se inscribe.

Otro comentario, esta vez con las marcas discursivas más contundentes del traductor (pues agrega observaciones particulares sobre la escritura del historiador árabe), indica que Cide Hamete escribió una suerte de diario en tercera persona (que, en realidad, se configura como notas registradas en su manuscrito que constan al lado del relato propiamente dicho) con la intención de salvaguardarse y protegerse de las críticas a una escritura que tal vez fuera a ser acribillada por los demás debido a la extravagancia de las proezas de sus biografiados:

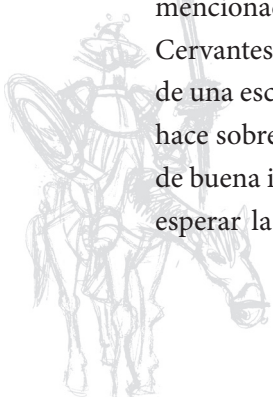
Llegando el autor de esta grande historia a contar lo que en este capítulo cuenta, dice que quisiera pasarle en silencio, temeroso de que no había de ser creído, porque las locuras de don Quijote llegaron aquí al término y raya de las mayores que pueden imaginarse, y aun pasaron dos tiros de ballesta más allá de las mayores. Finalmente, aunque con este miedo y recelo, las escribió de la misma manera que él las hizo, sin añadir ni quitar a la historia un átomo de verdad, sin dársele nada por las objeciones que podían ponerle de mentiroso; y tuvo razón, porque la verdad adelgaza y no quiebra, y siempre

anda sobre la mentira, como el aceite sobre el agua. (CERVANTES, 2004, p. 614).

La conformación de esa escritura, asentada en apuntes del autor, se propone como el esbozo de un libro por venir, como una escritura inacabada. Riley (2001) comprende la historia de Don Quijote como el fruto de dos partes escritas por Cervantes, la de 1605 y la de 1615, asociadas a la intromisión de la novela de Avellaneda (1614) entre ellas. El autor llama a esos relatos las “*Tres versiones de la historia de Don Quijote*” (2001) y, según él, a pesar de que cada versión tiene características singulares, las tres están relacionadas:

Las tres versiones del Quijote que me propongo a discutir aquí están contenidas en *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, publicado por Cervantes en dos partes, en 1605 y 1615. Es cierto que una de ellas no la escribió Cervantes, sino otro autor; sin embargo no creo que nadie le niegue a Cervantes el derecho de hacer con ella lo que le placiera. (...). Así, encontramos aquí tres versiones de la historia de don Quijote: la primera presentada por Cervantes como un documento histórico, la segunda como un libelo infamatorio y la tercera como una novela de caballerías contemporánea que no llegó a escribirse. (RILEY, 2001, p. 131-132).

La perspicaz comprensión de Riley de la historia de Don Quijote como versiones impresas en los distintos relatos mencionados también decodifica la segunda parte del *Quijote* de Cervantes como propuesta para un libro (aún) no escrito. La idea de una escritura anunciada parece incluso la evaluación que el cura hace sobre otra obra de Cervantes, *La Galatea*: “Su libro tiene algo de buena invención: propone algo, y no concluye nada: es menester esperar la segunda parte que promete...” (CERVANTES, 2004, p.



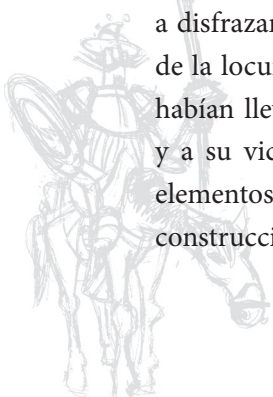
68). Riley (2001, p. 144) concluye, en cuanto a esa tercera versión de la historia del caballero: “[...] bien podría parecer que esta tercera versión del relato, que no existe como obra escrita, sino en forma de unos cuantos fragmentos de segunda mano, no desempeñaba más que un papel teórico en la novela [...]”. El relato que leemos en la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes, son en realidad apuntes de un cronista (acompañadas de los comentarios del traductor) que anuncian otras aventuras del protagonista.

Encuentro del caballero con el libros de sus aventuras: el ‘verdadero’

Nos serviremos de las notas del narrador, del autor y del traductor en otros momentos de nuestro análisis, pero, por ahora, volvamos a detenernos en las hazañas quijotescas de esta tercera salida del caballero. Como lo ha señalado ya Cide Hamete, Sansón Carrasco es un astuto burlón que incentivó e incluso promovió la salida a campaña de Don Quijote y Sancho a pesar de la intensa oposición del ama y de la sobrina a quienes, más tarde, el cura calmó y persuadió para que aceptaran la partida del caballero de La Mancha. El bachiller había trazado un plan, junto al cura y al barbero, que consistía en acompañar al caballero y a su escudero a distancia. De acuerdo al plan, en determinado momento de la jornada, el mismo Carrasco se disfrazaría de caballero, desafiaría a Don Quijote a combatir con él, lo vencería, sometiéndolo a sus designios y resoluciones, que tendrían como mira ordenar que Don Quijote permaneciera dos años lejos de las aventuras como caballero andante, tiempo que les pareció suficiente para que el hidalgo Alonso Quijano tuviera oportunidad de recobrar el juicio:

Dice, pues, la historia que cuando el bachiller Sansón Carrasco aconsejó a don Quijote que volviese a proseguir sus dejadas caballerías, fue por haber entrado primero en bureo con el cura y el barbero sobre qué medio se podría tomar para reducir a don Quijote a que se estuviese en su casa quieto y sosegado, (...); de cuyo consejo salió, por voto común todos y parecer particular de Carrasco, que dejasen salir a don Quijote, pues el detenerse parecía imposible, y que Sansón le saliese al camino como caballero andante y trabase batalla con él, (...), y le venciese, teniéndolo por cosa fácil, y que fuese pacto y concierto que el vencido quedase a merced del vencedor, y así vencido don Quijote, le había de mandar el bachiller caballero se volviese a su pueblo y casa y no saliese por dos años o hasta tanto que por él le fuese mandado otra cosa, lo cual era claro que don Quijote vencido cumpliría indubitavelmente, por no contravenir y faltar a las leyes de la caballería, y podría ser que en el tiempo de su reclusión se le olvidasen sus vanidades o se diese lugar de buscar a su locura algún conveniente remedio. (CERVANTES, 2004, p. 657).

Sansón Carrasco se disfraza de caballero dos veces: la primera vez, como *Caballero del Bosque* o *Caballero de los Espejos*, pero Don Quijote lo derrota, para admiración y sorpresa del bachiller y, según Martín de Riquer, para mayor extrañeza del lector (RIQUER, 2010, p. 183). Por eso es que Carrasco se ve obligado nuevamente a disfrazarse de caballero andante, esta vez con el título de *Caballero de la Blanca Luna*, retomando su intención inicial. Sin embargo, surge un elemento nuevo en el propósito del bachiller: él se vuelve a disfrazar de caballero no solo con el fin de curar a Don Quijote de la locura, sino, sobre todo, para vengarse de él. Las causas que habían llevado a la derrota en la primera embestida de Carrasco y a su victoria en el segundo intento están configuradas en los elementos simbólicos empleados por el bachiller en sus diferentes construcciones de caballero: el espejo y la luna.



La indumentaria del *Caballero de los Espejos* estaba compuesta por armas y por “una sobrevista o casaca de una tela al parecer de oro finísimo, sembrada por ella muchas lunas pequeñas de resplandecientes espejos...” (CERVANTES, 2004, p. 651). Vieira (1998) nos aclara que los fragmentos de espejos le habrían permitido a Don Quijote ver su propia imagen reflejada en el momento del combate. Además, Don Quijote notó la fragilidad de su adversario ya en los preparativos para la batalla y, con furia, arremetió contra él:

[...] halló don Quijote a su contrario, embarazado con su caballo y ocupado con su lanza, que nunca o no acertó o no tuvo lugar de ponerla en ristre. Don Quijote, [...], sin peligro alguno encontró al de los Espejos, con tanta fuerza, que [...] le hizo venir al suelo... (CERVANTES, 2004, p. 653-654).

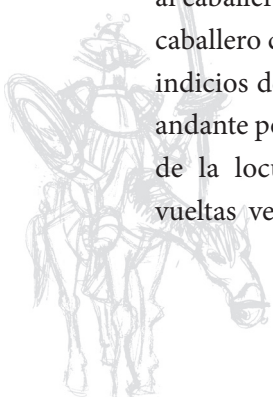
La sorprendente victoria del caballero de La Mancha tiene dos implicaciones: la primera fue la de que el juego propuesto por Carrasco le confirmó a Don Quijote que aún existían caballeros andantes en tierras españolas, lo que legitimó su identidad de caballero y agravó aún más su locura; por este efecto contrario al buscado, el burlado fue el burlón. La segunda implicación dice respecto a las nuevas intenciones de Sansón Carrasco, que emprenderá una lucha contra Don Quijote mucho más centrada en el éxito de su empresa a fin de alcanzar la victoria, que pasará a ser, para el bachiller, una cuestión de honor. La victoria del *Caballero de la Blanca Luna* sobre el caballero manchego determina, así, la muerte del héroe.

La postura de Sansón Carrasco, encubierto en la piel del *Caballero de la Blanca Luna*, fue totalmente contraria a la que había asumido cuando estaba disfrazado de *Caballero de los Espejos*. Más seguro y confiado, fue el bachiller, en esa ocasión, quien abordó

a Don Quijote de sopetón, aunque su adversario no estuviera totalmente desprevenido: “[...] saliendo don Quijote a pasearse por la playa armado de todas sus armas, porque, ellas eran sus arreos [...], vio venir hacia él un caballero, armado asimismo de punta en blanco, que en el escudo traía pintada una luna resplandeciente...” (CERVANTES, 2004, p. 1045). Habiendo aprendido la lección de la caballería quijotesca, de sorprender al adversario, y con los fragmentos de espejos concentrados en el símbolo de la luna grabado en su escudo, Carrasco arremetió con toda su fuerza contra Don Quijote, que cayó en tierra, vencido.

Sin embargo, y aunque derrotado, el *Caballero de la Triste Figura* (como lo llamó Sancho) no acató las órdenes del *Caballero de la Blanca Luna* de que el derrotado debía confesar que su dama (en este caso, *Dulcinea del Toboso*) era de belleza inferior a la dama del caballero vencedor. Eligió, así, morir dignamente por la punta de la espada de su rival, al declarar que “-Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo [...]. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra” (CERVANTES, 2004, p. 1047). Carrasco no aceptó las condiciones de Don Quijote y solo le ordenó que se retirara de las actividades caballerescas por un año, cambiando el plan inicial que preveía dos años de retirada.

La distancia entre los dos episodios de los combates entre los caballeros es de 49 capítulos de relato del *Quijote*. En ese ínterin, sobresalen algunas situaciones y hechos que involucraron al caballero de La Mancha. Hablamos sobre todo del encuentro del caballero con los Duques, pues ese encuentro marca en el relato los indicios del paulatino desencanto de Don Quijote como caballero andante por medio del enfrentamiento de la ingeniosa imaginación de la locura quijotesca con las circunstancias de su universo vueltas verosímiles gracias a la teatralización producida por los



demás personajes, como la había operado Sansón Carrasco con sus disfraces caballerescos.

Encuentro del caballero con el libros de sus aventuras: el ‘apócrifo’

Como lo señala Vieira (1998, p. 153), “Así como los Duques, Sansón Carrasco utiliza la estrategia que respeta las propias reglas de la caballería en un intento de conducir la locura quijotesca a un punto crítico”. Ese juego de semejanzas llevará a Don Quijote a su conversión en el cristiano *Alonso Quijano el Bueno* y, por último, a su muerte. Otro evento que debe resaltarse es el encuentro de Don Quijote y Sancho Panza con la novela de Avellaneda, en función de la contundente y decisiva respuesta que Cervantes dirige a Avellaneda por la escritura de su *Quijote* apócrifo. Sin embargo, algunos episodios (incluso anteriores a la aparición del *Caballero de los Espejos*), que tratan de cómo Sancho Panza manejó la exigencia de Don Quijote de que entrara en contacto con la imaginaria Dulcinea del Toboso, ya son indicativos de la curva de declive de la locura quijotesca.

Además del caballo, el escudero y la dama constituyen dos elementos fundamentales en la composición del caballero. Según los preceptos de la caballería del manual quijotesco, un caballero andante solo lo es cuando está salvaguardado por esas dos entidades primordialmente caballerescas: el escudero, un fiel acompañante del caballero en sus andanzas, y la dama, un puerto seguro adonde el caballero debe siempre retornar. Por esa razón, *Dulcinea del Toboso* es parte estructural de la locura de Don Quijote, sobre todo porque es un ente totalmente inventado por su mente ingeniosa aunque su construcción en el imaginario quijotesco haya tenido

por matriz humana a la aldeana Aldonza Lorenzo, con la cual el caballero nunca cruzó ni una sola palabra.

Por eso, una de las primeras resoluciones de Avellaneda para aplacar gradualmente la locura de Don Quijote en su novela fue la de deshacer su enamoramiento por Dulcinea. El autor del *Quijote* apócrifo usó el mismo recurso de la escritura de cartas empleado por Cervantes para desatar una situación real de rechazo de la dama al caballero. En respuesta a una carta empalagosa y romántica de Don Quijote, Dulcinea es directa y grosera en su negativa:

Sobreescrito:

A Martín Quijada, el mentecapto:

El portador désta había de ser un hermano mío, para darle la respuesta en las costillas con un gentil garrote. ¿No sabe lo que le digo, señor Quijada? Que por el siglo⁷⁴ de mi madre, que si otra vez me escribe de emperatriz o reina, poniéndome nombres burlescos, como es A la infanta manchega Dulcinea del Toboso y otros⁷⁵ semejantes que me suele escribir, que tengo de hacer que se le acuerde.⁷⁶ Mi nombre propio es Aldonza Lorenzo, o Nogales, por mar y por tierra. (FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, 2014, p. 29).

Ante esa respuesta ruda y clara, Don Quijote apócrifo, nutrido de un consciente amor propio, decide de una vez por todas protegerse del sentimiento de amor, no solo por Dulcinea, sino también por cualquier otra doncella. Por eso, da las siguientes instrucciones a su Sancho Panza:

Pero es menester, Sancho, para esto, en esta adarga que llevo [...] poner alguna letra o divisa que denote la pasión que lleva en el corazón el caballero que la trae en su brazo; y así, quiero que, [...], un pintor me pinte en ella dos hermosísimas doncellas que estén



enamoradas de mi brío y el dios Cupido encima, que me esté asestando¹⁸ una flecha, la cual yo reciba en el adarga riendo dél y teniéndolas en poco a ellas, con una letra que diga, al derredor de la adarga, *El Caballero Desamorado* [...]. (FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, 2014, p. 44).

En *Don Quijote*, de Cervantes, el componente “la carta a Dulcinea” aparece de una manera mucho más elaborada, porque la Dulcinea de carne y hueso no existe. En los capítulos XXX y XXXI de la primera parte, Sancho Panza tiene la incumbencia de llevar una carta escrita por Don Quijote a su dama imaginaria. El escudero se ve entonces enredado en una situación complicada: entregar una carta escrita (de cierta forma, un documento material) a una destinataria irreal. Cabe resaltar que la supuesta ida de Sancho Panza a Toboso para cumplir con su tarea ocasionó una momentánea separación entre el caballero y su escudero.

La primera resolución de Sancho fue eliminar la prueba material, la carta escrita; la segunda providencia fue la de inventar una Dulcinea. De esa forma, Sancho Panza le miente y engaña a Don Quijote, quien, al regreso del escudero, lo apabulla con un sinfín de indagaciones acerca de su encuentro con la tan “discreta señora” quijotesca. Sancho, que había olvidado a propósito la carta en poder de su amo, le dice a Don Quijote que la sabía de memoria y que, por eso, se la había dictado a un sacristán, quien la había transcrito punto por punto. Para desembarazarse definitivamente de la carta (y de la misión que se le había encargado), Sancho Panza forja el siguiente evento:

—La carta —dijo Sancho— no la leyó (Dulcinea), porque dijo que no sabía leer ni escribir, antes la rasgó y la hizo menudas piezas, diciendo que no la quería dar a leer a nadie, porque no se supiesen en el lugar sus secretos, y que bastaba lo que yo le

había dicho de palabra acerca del amor que vuestra merced le tenía y de la penitencia extraordinaria que por su causa quedaba haciendo. Y, finalmente, me dijo que dijese a vuestra merced que le besaba las manos, y que allí quedaba con más deseo de verle que de escribirle... (CERVANTES, 2004, p. 312).

Pero la carta “original” escrita por Don Quijote aún se encontraba en su poder, entonces la salida encontrada por Sancho fue mostrarle a su amo (tal vez con la intención de persuadirlo a destruir la carta) que Dulcinea no quería correr el riesgo de que se revelaran sus secretos y que, por eso, la había rasgado. Además, le dice al caballero que su dama no deseaba escribirle, sino verlo personalmente. Pero Don Quijote insiste en tener la prueba material del encuentro de su señora con su escudero y le pregunta a Sancho: “¿qué joya fue la que te dio al despedirte, por las nuevas que de mí llevaste?” (CERVANTES, 2004, p. 312). La respuesta del escudero, sabia, fue: “un pedazo de pan y queso, que esto fue lo que me dio mi señora Dulcinea...” (CERVANTES, 2004, p. 313). Así, lo que podría comprobar el emblemático encuentro se volvió comida para Sancho Panza.

La Dulcinea inventada por el escudero fue delineada en forma grosera, pero en ningún momento Don Quijote se deja llevar por las rústicas descripciones que Sancho hace de su dama; al contrario, siempre las justifica como un error de su escudero:

[...] – replicó Don Quijote – [...] Sancho, cuando llegaste junto a ella, ¿no sentiste un olor sabeo, una fragancia aromática...?/ [...] dijo Sancho – sentí un olorcillo algo hombruno, y debía de ser que ella, con el mucho ejercicio, estaba sudada y algo correosa./ – respondió don Quijote – te debiste oler a ti mismo, porque sé bien a lo que huele aquella rosa entre espinas... (CERVANTES, 2004, p. 313)



En este episodio, las burlas de Sancho dirigidas a Don Quijote sobre Dulcinea no son suficientes para estremecer el insano ingenio creativo del caballero. Mucho menos era la intención del escudero que su amo desistiera de su empresa en la caballería andante: lo que Sancho deseaba era debilitar esa idea obsesiva de Don Quijote con respecto a su dama y culmina su treta con un consejo saludable para su señor: “Y vuestra merced no se cure de ir por ahora a ver a mi señora Dulcinea, sino váyase a matar gigante, y concluyamos este negocio...” (CERVANTES, 2004, p. 315).

Pero en el capítulo X de la segunda parte, y aun sin la intención de desencantar a Don Quijote de sus temeridades caballerescas, Sancho nuevamente se encuentra con una situación delicada con relación a Dulcinea que lo obliga a inventar nuevos embustes, esta vez con el incómodo contratiempo de la presencia del caballero, quien decide ir a Toboso a pedir la bendición de Dulcinea para las fiestas de las Justas de San Jorge en Zaragoza. Sancho, entonces, teme que Don Quijote descubra su mentira anterior, pues no había habido ningún encuentro entre él y Dulcinea y él ni siquiera tenía idea de cómo serían sus facciones. Al llegar a Toboso, buscan en vano, obviamente, el castillo en el que viviría la señora «sin par». Es entonces cuando el escudero logra convencer a su amo a descansar en las inmediaciones de la ciudad, mientras él mismo, Sancho Panza, continuaría la búsqueda. Hilarante, ingenioso y consciente es el soliloquio de Sancho en busca de una solución:

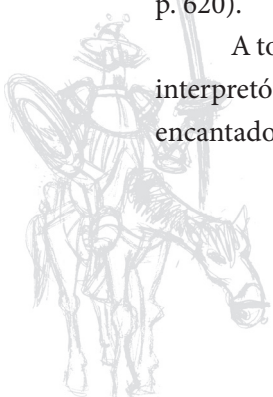
– Sepamos ahora, Sancho Hermano, adónde va vuesa merced. [...] –Pues ¿qué va a buscar? –Voy a buscar, como quien no dice nada, a una princesa, [...]. –¿Y adónde pensáis hallar eso que decís, Sancho? –¿Adónde? En la gran ciudad del Toboso. –Y bien, ¿y de parte de quién la vais buscar? –De parte del famoso caballero don Quijote de la Mancha, que desface los tuertos y da de comer al que ha sed y de

beber al que ha hambre. [...]. –Ahora bien, todas las cosas tienen remedio, si no es la muerte, [...]. Este mi amo por mil señales he visto que es un loco de atar, y aun también yo no le quedo en zaga, pues soy más mentecato que él, pues le sigo y le sirvo, [...]. Siendo, pues, loco, como lo es, y de locura que las más veces toma unas cosas por otras y juzga lo blanco por negro y lo negro por blanco, como se pareció cuando dijo que los molinos de viento eran gigantes, [...], no será muy difícil hacerle creer que una labradora, la primera que me topare por aquí, es la señora Dulcinea; y cuando él no lo crea, juraré yo, y si él jurare, tornaré yo a jurar, y si porfiare, porfiaré yo más, y de manera que tengo de tener la mía siempre sobre el hito, venga lo que viniere (CERVANTES, 2004, p. 616-617).

Sancho, con sus primeras palabras, procura ordenar sus ideas para, a continuación, encontrar la solución en la misma locura de Don Quijote. Aparecen, entonces, tres labradoras y el escudero intenta convencer a Don Quijote de que una de ellas es su Dulcinea, pero el caballero no reconoce la belleza de su dama en ninguna de las mujeres y dice: “Yo no veo, Sancho, sino a tres labradoras sobre tres borricos” (CERVANTES, 2004, p. 620). Sancho persiste en su fraude, como lo había planeado, y se dirige a una de ellas, llamándola “princesa y señora universal de Toboso”. A lo que la labradora responde de manera impetuosa: “¡Mirad con qué se vienen los señoritos ahora a hacer burla de las aldeanas, como si aquí no supiésemos echar pullas como ellos!” (CERVANTES, 2004, p. 620).

A todo eso asistía atónito Don Quijote, que, inmediatamente, interpretó el evento como un terrible hechizo de algún perverso encantador:

– Sancho, ¿qué te parece cuán mal quisto soy de encantadores? Y mira hasta dónde se extiende su



malicia y la ojeriza que me tienen, pues me han querido privar del contento que pudiera darme ver en su ser a mi señora. (CERVANTES, 2004, p. 621).

Y, de esa forma, con su Dulcinea encantada, seguirá el caballero hasta el fin de su jornada.

Cabe observar que, al comienzo del capítulo IX, Cide Hamete narra un preámbulo de cómo había sido la noche en la que el caballero y su escudero habían llegado a Toboso: “Media noche era por filo, poco más o menos, [...]. Era la noche entreclara, [...]. No se oía en todo el lugar sino ladridos de perro, que atronaban en los oídos de don Quijote y turbaban el corazón de Sancho.” (CERVANTES, 2004, p. 609). El autor nos cuenta que, ante ese escenario algo tenebroso, Don Quijote expresó, en determinado momento, un mal presagio de lo que estaba por suceder: “todo lo cual tuvo el enamorado caballero a mal agüero.” (CERVANTES, 2004, p. 609). Ese sentimiento del caballero sería una señal de que las cosas no resultarían tan bien para él en la empresa de ver a su señora Dulcinea, lo que después realmente se confirmó. Maria Augusta Vieira afirma que la transfiguración de la dama princesa en aldeana labradora “llegó a estremecer la conexión de Don Quijote con el universo de la caballería y, a partir de ese momento, su misión primordial, a lo largo de la segunda parte, será la lucha por tratar de desencantar a su señora.” (VIEIRA, 2012, p. 236). En ese mismo sentido, Francisco Rico observa que el episodio de la “Dulcinea encantada” determina un cambio fundamental, de naturaleza, en la locura quijotesca:

Este episodio señala decididamente una nueva fase de la locura de don Quijote insinuada en algunos episodios de la Primera parte... Don Quijote siempre verá la realidad tal cual es (el episodio de la cueva de Montesinos es un sueño), y serán los que le

circundan (Sancho, los Duques) quienes le crearán un mundo de fantasía (RICO, 2004, p. 623).

Otro momento del relato de la novela de Cervantes que señala la curva de desilusión de Don Quijote como caballero andante es el del significativo encuentro con los Duques, que son lectores, así como nosotros, de la primera parte de la novela. Los Duques funcionan como antagonistas de Don Quijote y buscan poner a prueba al caballero por medio de conversaciones en las que cuestionan la legitimidad de sus acciones caballerescas y mediante la puesta en escena (teatral) de situaciones que involucran los principios de la caballería y las etiquetas de la corte. La previa lectura de la historia de Don Quijote da ventajas a los Duques en ese juego de semejanzas, una vez que ni caballero ni escudero leyeron, de hecho, los registros de Cide Hamete.

Cabe resaltar que tanto caballero como escudero venían de enfrentar circunstancias desfavorables en sus aventuras y que, por eso, los dos estaban melancólicos: Don Quijote estaba ensimismado en sus pensamientos sobre su amor encantando y Sancho Panza estaba abatido e infeliz con su puesto de escudero, que no le daba dinero, y empezaba a desconfiar de la oferta de su amo demente, que le había prometido el gobierno de una isla; de esa forma, empezaba a pensar en abandonar su oficio sin causar mayores daños a su señor. Fue en esa atmósfera de pesar que, sorprendentemente, los dos se encontraron con los Duques mientras estos cazaban. Ese encuentro revertiría el ánimo melancólico de ambos en una jovial dicha por la expectativa de nuevas aventuras:

Asaz melancólicos y de mal talante llegaron a sus animales caballero y escudero, especialmente Sancho, a quien llegaba al alma llegar al caudal del dinero, [...]. Finalmente, sin hablarse palabra, se



pusieron a caballo y se apartaron del famoso río, don Quijote sepultado en los pensamientos de sus amores y Sancho en los de su acrecentamiento, que por entonces estaba bien lejos de tenerle, porque, mangüer era tonto, bien se le alcanzaba que las acciones de su amo, todas o las más eran disparates, y buscaba ocasión de que, sin entrar en cuentas ni en despedimientos con su señor, un día se desgarrase y se fuese a su casa; pero la fortuna ordenó las cosas muy al revés de lo que él temía. Sucedió, pues, que otro día, al poner del sol y al salir de una selva, tendió don Quijote la vista por un verde prado, y en lo último de él vio gente, [...], conoció que eran cazadores de altanería (CERVANTES, 2004, p. 778-779).

Una vez formalizadas las presentaciones de Don Quijote y Sancho Panza a los Duques, los nobles identificaron inmediatamente de quiénes se trataba —de los dos protagonistas de la historia que habían leído— y apuntando a la comicidad de la locura del caballero, decidieron montar una farsa ambientada en la época de la caballería con vistas a burlarse y divertirse con sus nuevos huéspedes:

[...] los dos [los Duques] por haber leído la primera parte de esta historia y haber entendido por ella el disparatado humor de don Quijote, [...], con presupuesto de seguirle el humor y conceder con él [...], tratándole como caballero andante los días que con ellos se detuviese...” (CERVANTES, 2004, p. 781).

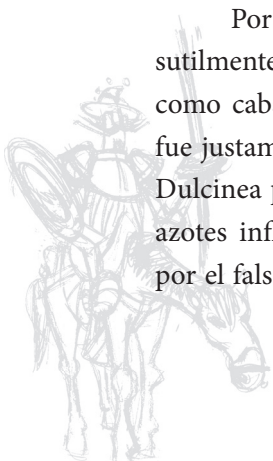
Don Quijote y Sancho viven entonces diversas situaciones cómicas y también trágicas, de cierta forma, que los hacen renovar sus creencias en la caballería.

Las pantomimas promovidas por los Duques abarcan los episodios del desencantamiento de la condesa Trifaldi y sus damas

barbudas, la aventura del *Clavileño*, el incidente de Don Quijote con los gatos, la creencia real de *Doña Rodríguez* en el *Caballero de la Triste Figura*, al que ruega que rescate el honor de su hija, la princesa Altisidora, en la batalla de Tosilos (Don Quijote gana el combate) y el nombramiento de Sancho como gobernador de la falsa isla de Barataria. Vieira (2012), en “Sinopse do episódio dos Duques”, observa que el núcleo espacial del episodio es predominantemente interno y que el núcleo temporal completa veintiún días de permanencia de Don Quijote en el palacio. Sancho se separa de su amo cuando toma posesión de su espuria isla.

La cervantista brasileña observa también que el episodio de los Duques se orienta en la oscilación reveladora de lo público y lo privado, de lo exterior y lo interior, en la medida en que Don Quijote, que estaba todo el tiempo preocupado por el comportamiento espontáneo de Sancho, es él mismo quien se cae del caballo en un momento tan solemne como el del saludo a los Duques. Mientras la intención del caballero durante toda la convivencia con los nobles fue la de ser digno y merecedor de la hospitalidad y del reconocimiento de los Duques, todo el teatro que estos montaron no tuvo otro propósito que el de hacer que Don Quijote se enfrentara a la oblicuidad de su propia locura o, dicho de otra forma, el de poner a descubierto de los matices más recónditos del personaje, señala Vieira (2012).

Por esa razón, fueron las diversas farsas ducales las que sutilmente contribuyeron a minar la identidad de Don Quijote como caballero andante. Y el ataque más certero de los Duques fue justamente el de la primera farsa, la del desencantamiento de Dulcinea por el mago Merlín, condicionado al castigo de tres mil azotes infligidos a Sancho Panza, que había sido el responsable por el falso encantamiento de la dama de su amo. Recién después



de aceptar la condición de su penitencia, Sancho podría volverse gobernador de la isla que deseaba. En ese sentido, Vieira (2012, p. 107) afirma:

La intención de los Duques es manifiestamente corrosiva, pues busca despedazar la tríada Don Quijote/Sancho/Dulcinea por medio de la separación de caballero y escudero y, al mismo tiempo, establecer la discordia entre ellos por medio de la solución dada para el desencantamiento de Dulcinea.

Así, los Duques lograron alcanzar el alma del *Caballero de la Triste Figura* en su más fundamental composición: su escudero y su dama. Cabe recordar que esos eventos con los Duques ocurrieron en el intervalo de los combates de Don Quijote con los caballeros *Del Espejo* y *De La Blanca Luna*, que eran disfraces de Sansón Carrasco en su intención de someter al protagonista a ausentarse de sus actividades insanas de caballería, como ya se ha señalado. Pero, si en el *Quijote apócrifo* de Avellaneda (FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, 1989) se retira el personaje de Dulcinea de la historia ya en los primeros capítulos, en el *Quijote* de Cervantes Dulcinea se convierte en la espina dorsal del argumento, orientado hacia la conversión de Don Quijote de la Mancha en *Alonso Quijano el Bueno*, que niega la vieja y extinta institución caballeresca y maldice los libros de caballería *sao*.

Cervantes, que, en el relato de su novela solo responde a Avellaneda (FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, 1989) directamente en el capítulo LIX (59),² cuando caballero y escudero encuentran lectores del segundo libro sobre las hazañas de Don Quijote, trabajó

2 Miguel de Cervantes, en el prólogo de la segunda parte, se dirige a Avellaneda por intermedio del lector, como se mostró anteriormente en este mismo apartado.

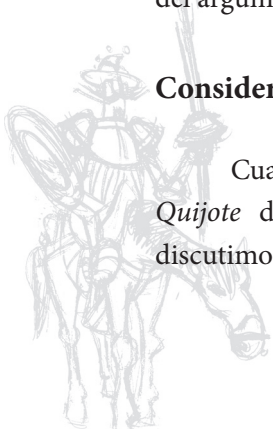
el relato para deconstruir la trama del *Quijote apócrifo* desde el comienzo de la segunda parte del *Quijote*, presentando al lector una verdadera saga de encantamiento y desencantamiento engañosos del personaje de *Dulcinea del Toboso*. El mismo Don Quijote grita a pleno pulmón:

– Quienquiera que dijere que don Quijote de la Mancha ha olvidado ni puede olvidar a Dulcinea del Toboso, yo le haré entender con armas iguales que va muy lejos de la verdad; porque la sin par Dulcinea del Toboso ni puede ser olvidada, ni en don Quijote puede caber olvido: su blasón es la firmeza, y su profesión, el guardarla con suavidad y sin hacerse fuerza alguna (CERVANTES, 2004, p. 1000).

Así, el discurso rebuscado de Don Quijote constituye una respuesta precisa al vacilante amor del caballero de La Mancha apócrifo, quien desistiera del amor por su Dulcinea, extendiendo, además, ese desistimiento a cualquier otra doncella ante la primera negativa de la dama a su embestida. El caballero de La Mancha cervantino promete que hará a entender a su opositor, con armas iguales a las usadas por él, que lo que dice falta a la verdad y que es tan incoherente con su carácter como con su alma. De esa forma, por medio de la refracción del discurso y de las acciones del personaje de Don Quijote, el supuesto autor Miguel de Cervantes, con la escritura de su novela invalida los criterios y las elecciones del argumento del *Quijote apócrifo*.

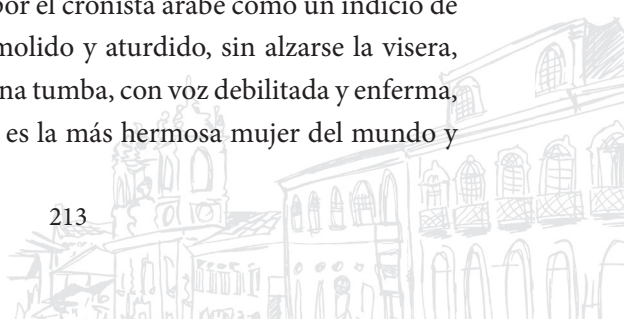
Consideraciones finales

Cuando analizamos el prólogo de la segunda parte del *Quijote* de Cervantes, avanzamos en el tema “Avellaneda” y discutimos el encuentro de Don Quijote y Sancho Panza con los



lectores del libro de la historia falsa del caballero. Asimismo cabe señalar las reprimendas que el *Caballero de la Triste Figura* le dirige a Avellaneda y que son tres, referentes a las palabras del autor en el prólogo, al lenguaje dialectal en aragonés y al error en el nombre de la mujer de Sancho. Abordamos también, en esta sección, el remate de Cervantes (en la refracción del personaje de Don Quijote) de la anulación del *Quijote apócrifo*, cuando el caballero cervantino encuentra al personaje de la novela de Avellaneda, Don Álvaro Tarfe, y lo obliga a desmentir, por medio de un documento escrito, la existencia y las aventuras del falso Don Quijote acompañado de su falso escudero Sancho Panza. Y Don Álvaro Tarfe declara las emblemáticas palabras: “[...] me afirmo que no he visto lo que he visto, ni ha pasado por mí lo que ha pasado.” (CERVANTES, 2004, p. 1092). Sin embargo, a pesar de todas las reprimendas del caballero cervantino al autor de la falsa historia de sus aventuras, será el historiador árabe Cide Hamete Benengeli quien sepultará definitivamente cualquier posibilidad de existencia de otro Don Quijote que no sea el concebido por Cervantes.

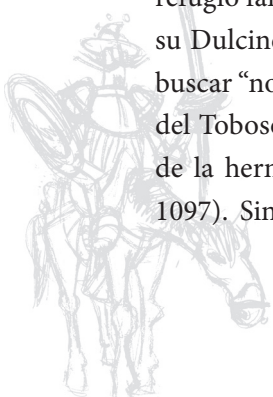
En el capítulo LIX (59), después de haber descubierto la falsa historia escrita que lo tomaba como protagonista, Don Quijote decidió partir para Barcelona y no más para Zaragoza, pues su falso doble de tinta y papel habría participado de las también falsas justas de San Jorge, que serían el próximo destino del caballero, como lo había sugerido el autor Cide Hamete al final de la primera historia. El combate con el *Caballero de la Blanca Luna* ocurre justamente en la playa de *La Barceloneta*, en la capital de Cataluña. La derrota de Don Quijote es anunciada por el cronista árabe como un indicio de su muerte: “Don Quijote, molido y aturdido, sin alzarse la visera, como si hablara dentro de una tumba, con voz debilitada y enferma, dijo: –Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y



yo el más desdichado caballero...” (CERVANTES, 2004, p. 1047). El *Caballero de la Triste Figura*, honrando las normas de la caballería, obedece al caballero vencedor y retorna a su aldea.

Cuando llegaron a la aldea, Don Quijote y Sancho Panza pasaron por dos niños que discutían entre sí. Uno de los chicos le decía al otro: “–No te canses, Periquillo, que no la has de ver en todos los días de tu vida.” (CERVANTES, 2004, p. 1094). El caballero inmediatamente asocia aquellas palabras a su esperanza de un día volver a ver a su Dulcinea (ya desencantada) e interpreta el evento como un mal presagio. Sancho, a su vez, procura disuadir a su amo de aquellos pensamientos, pero no tiene éxito, pues es estorbado por una liebre en fuga. Don Quijote, que también interpreta ese acontecimiento como un mal presagio, confirmando, así, sus asociaciones intuitivas, grita: “–¡Malum signum! ¡Malum signum! Liebre huye, galgos la siguen: ¡Dulcinea no parece!” (CERVANTES, 2004, p. 1094). Este fue el desenlace definitivo del caballero con su dama, aunque Sancho haya intentado con todas sus fuerzas convencer a su señor de lo infundado de esas malas sensaciones.

Es necesario observar que Don Quijote buscó un último refugio para sus fantasías al planear convertirse en pastor y, en esa ocasión, no solo incluyó a Sancho en sus planes, sino también al cura y a Sansón Carrasco, dándoles nombres pastoriles: él mismo sería el pastor Quijótiz; el bachiller, el pastor Carrascón; el cura, el pastor Curiambro; y Sancho sería el pastor Pancino. Así, en ese refugio fantástico bucólico, el caballero aún atisba un vislumbre de su Dulcinea y lo expresa al decir a Carrasco que estaba libre para buscar “nombre de pastora fingida, pues está ahí la sin par Dulcinea del Toboso, gloria de las riberas, adorno de estos prados, sustento de la hermosura, nata de los donaires...” (CERVANTES, 2004, p. 1097). Sin embargo, no llega realmente a dar nombre pastoril a



Dulcinea, quien, en la imaginación de la mente quijotesca, sigue siendo la dama del Caballero Don Quijote de La Mancha. Es así que Dulcinea termina y se extingue a medida que también van espirando las fuerzas vitales de la identidad caballeresca del protagonista cervantino.

Al final de ese capítulo, el caballero se enferma y, tras seis días de convalecencia, fallece. La muerte de Don Quijote la cuenta Cide Hamete Benengeli sin demasiado sentimentalismo y hasta la conversión del caballero en *Alonso Quijano el Bueno* es narrada de forma muy directa. Después de un sueño profundo, el hidalgo se despierta y declara: “-Yo fui loco ya soy cuerdo; fui don Quijote de la Mancha y soy ahora, como he dicho, Alonso Quijano el Bueno.” (CERVANTES, 2004, p. 1103). De la misma manera, directa y sin rodeos, se narra el momento de la muerte del caballero y, por ende, del hidalgo Quijano: “En fin, llegó el último de don Quijote, [...]; el cual, entre compasiones y lágrimas de lo que allí se hallaron, dio su espíritu, quiero decir que se murió.” (CERVANTES, 2004, p. 1104). Así, lo que resulta más interesante es la preocupación y los cuidados tomados para que esa muerte fuera registrada como definitiva y así pasase a la posteridad.

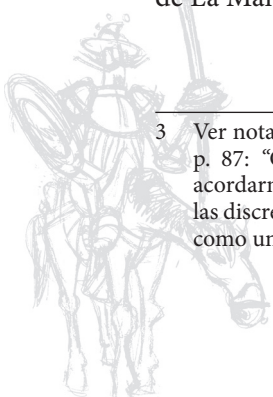
El cura le pide al notario que registrara la declaración de Alonso Quijano, quien, aún con vida, había recobrado la conciencia y negado su identidad de caballero andante, de forma tal que “el tal testimonio pedía para quitar la ocasión de que algún otro autor que [no fuera] Cide Hamete Benengeli le resucitase falsamente y hiciese inacabables historias de sus hazañas.” (CERVANTES, 2004, p. 1104). De esa forma, el pedido del cura del registro de la declaración indica que permanecería, entonces, la primera historia de Don Quijote escrita por Cide Hamete Benengeli y otra historia escrita por un tal Avellaneda. Quedaba pendiente que las nuevas

aventuras del caballero hasta su muerte, escritas en una especie de diario de Cide Hamete, se tradujeran y recopilaran en libro, como el que nosotros, lectores, leemos hace más de 400 años. Así lo hiciera Miguel de Cervantes Saavedra, quien, según Francisco Rico, se descubre como editor y comentarista de la obra de Cide Hamete.³

El «prudentísimo» cronista árabe (como lo identifica el traductor), siguiendo la recomendación del cura, deja, entonces, registrada por medio de su pluma la muerte definitiva del caballero de La Mancha, descartando cualquier oportunidad de que algún otro autor, por medio de cualquier tipo de magia, hiciera que dicho caballero se levantara de su tumba en una falsa declaración de sus irreales aventuras. Cabe resaltar que Alonso Fernández de Avellaneda, al final de su novela, sugiere más lugares por los que habría pasado su Don Quijote apócrifo (Salamanca, Ávila, Valladolid) y lo llama “Caballero de los Trabajos»: «los cuales no faltará mejor pluma que los celebre” (FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, 2014, p. 309).

De esa forma, las últimas palabras de Cide Hamete se dirigen a Avellaneda, con la intención de eliminar cualquier atisbo de posibilidad de una nueva jornada quijotesca. Las últimas palabras del cronista árabe coinciden con el discurso de Miguel de Cervantes en el prólogo de la segunda parte del *Quijote*, cuando Cide Hamete se dirige al lector para intervenir ante Avellaneda a fin de disuadirlo de la empresa de nuevos escritos sobre el Caballero Don Quijote de La Mancha, con respecto a quien el historiador árabe reivindica

3 Ver nota 14, capítulo IX, primera parte, In: CERVANTES SAAVEDRA, 2004. p. 87: “Cervantes, el narrador que empezaba el relato con un ‘no quiero acordarme’ y continuaba investigando los ‘anales de la Mancha’ y ponderando las discrepancias entre ‘los autores que de este caso escriben’, se descubre ahora como una especie de editor y comentarista”.



exclusividad de autoría, finalizando con la palabra cervantina «vale»:

Para mí solo nació don Quijote, y yo para él: él supo obrar y yo escribir, solos los dos somos para en uno, a despecho y pesar del escritor fingido y tordessesco que se atrevió o se ha de atrever a escribir con pluma de avestruz grosera y mal deliñada las hazañas de mi valeroso caballero, porque no es carga de sus hombros, ni asunto de su resfriado ingenio, a quien advertirás, si acaso llegas a conocerle, que deje reposar en la sepultura los cansados y ya podridos huesos de don Quijote, y no le quiera llevar, contra todos los fueros, a Castilla la Vieja, haciéndole salir de la fuesa donde real y verdaderamente yace de largo a largo, imposibilitado de hacer tercera jornada y salida nueva: [...]. –Y con esto cumplirás con tu cristiana profesión, aconsejando bien a quien mal te quiere, y yo quedaré satisfecho y ufano de haber sido el primero que gozó el fruto de sus escritos enteramente, como deseaba, pues no ha sido otro mi deseo que poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías, que por las de mi verdadero don Quijote van ya tropezando y han de caer del todo sin duda alguna. Vale. (CERVANTES, 2004, p. 1105-1106).

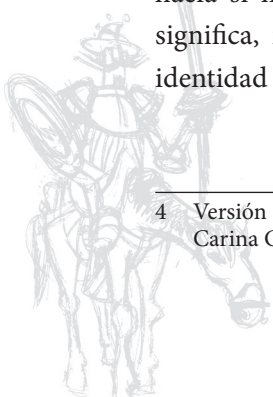
Pensando en *Don Quijote* (la novela, sobre todo, en el personaje) como una escritura biográfica, observamos que la afirmación afectiva de Cide Hamete de haber nacido para registrar las hazañas de Don Quijote, quien, a su vez, habría nacido destinado a que el cronista árabe pudiera entallarlo en libro, revela el aspecto fundamental de la novela de Cervantes en su estructura compositiva. Edward Riley (2001, p. 134) juzga como verdadera dicha revelación de Cide Hamete al corroborar la idea de que el historiador árabe nace en la novela porque así lo requería Don Quijote: “Puesto que se puede llegar a decir que don Quijote engendra el autor de su historia (...). Lo cierto es que casi todo lo

que hay de sustancia en la novela puede remontarse al personaje de don Quijote. Incluso el narrador”. Riley señala también que, en diversos momentos del relato, el caballero hace poses o pronuncia discursos mucho más retóricos con la clara intención de que su cronista los registre:

En pocas palabras, si don Quijote no tuviera en mente esta versión idealizada de sus actos, no sería el don Quijote que conocemos, y el relato de Cide Hamete resultaría algo muy distinto a lo que es. De hecho, como ya he sugerido, incluso el propio Cide Hamete podría no existir (RILEY, 2001, 145).

La concepción de la novela en torno a la figura del caballero justifica nuestro abordaje de la *Teoría de la novela* (1965), de Georg Lukács, cuando el teórico especifica que la forma interna de la novela es esencialmente biográfica, pues, en la forma biográfica, el equilibrio entre ambas esferas de la vida, irrealizadas e irrealizables en su aislamiento, hace surgir una vida nueva y autónoma, dotada —aunque paradójicamente— de sentido inmanente y perfecta en sí misma: la vida del individuo problemático (LUKÁCS, 2000, p. 79).⁴ Don Quijote, en la plenitud de sus vivencias, es ese individuo problemático. Lukács puntualiza que «mundo contingente» e «individuo problemático» son realidades mutuamente condicionantes y que la concepción de la forma interna de la novela sigue justamente la peregrinación de ese individuo problemático hacia sí mismo, que, en el caso del personaje de Don Quijote, significa, más que un autoconocimiento, la confirmación de su identidad como caballero andante.

4 Versión del fragmento del texto de Lukács (p.79) al español por Adriana Carina Camacho Álvarez (Lectura Traduções).



El individuo problemático tiene un alma más estrecha o más amplia que el mundo exterior que lo circunda. Y el caballero de La Mancha, por el hecho de que su estructura composicional se respalda en sus acciones y discursos, tiene el alma más estrecha, lo que, en la tipología de la forma novelesca de la teoría de Lukács, lo sitúa en el idealismo abstracto. Don Quijote se configura, entonces, como el tipo de héroe destituido de problemática interior, una vez que la absoluta ausencia de una problemática internamente vivida transforma el alma en pura actividad [...]. La vida de semejante hombre, por lo tanto, tiene que volverse una serie ininterrumpida de aventuras elegidas por él mismo (LUKÁCS, 2000, p. 102).⁵ En ese sentido, Lukács —partiendo de la construcción perspectivista del protagonista— analiza la novela de Cervantes como la primera gran novela de la literatura mundial, porque, según él, el autor español habría logrado superar el carácter de entretenimiento de las formas de los libros de caballería,⁶ por medio del abordaje de fuentes histórico-filosóficas contemporáneas a su texto:

Y no es solo el tacto genial de Cervantes, cuya obra es la objetivación eterna de esa estructura [el alma estrecha del individuo problemático], [...], sino también el momento histórico-filosófico en el que su obra se creó. [...] Es más que un acaso histórico que el *Don Quijote* se haya concebido como parodia de las novelas de caballería y su relación con estas es más que ensayística. La novela de caballería sucumbió al destino de toda épica que quiso mantener y perpetuar una forma puramente a partir de lo formal, [...]; perdió sus raíces en la existencia trascendente y las formas, que ya no tenían nada de immanentes,

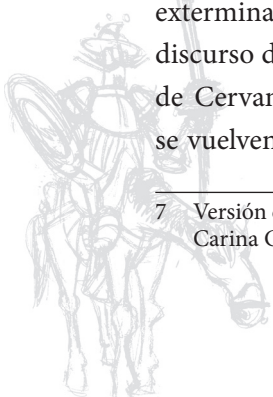
5 Versión del fragmento del texto de Lukács (p.102) al español por Adriana Carina Camacho Álvarez (Lectura Traduções).

6 La traductora de *Teoría de la novela* de Lukács optó por el término “novela de caballería”. En nuestro texto se mantiene la distinción de las modalidades del género caballeresco hecha por Martín de Riquer, mencionada al comienzo de la sección.

tuvieron que debilitarse, volverse abstractas, [...]; en lugar de una gran épica, surgió una literatura de entretenimiento. [...] He ahí el curioso caso de la posibilidad de una forma novelesca en una era cuya seguridad divina posibilitaba y requería una epopeya. [...]. Las novelas de caballería, contra las cuales embiste el *Don Quijote* como polémica y parodia, perdieron esa relación trascendente y una vez perdida esa mentalidad —[...]—, la superficie misteriosa y feérica se tuvo que convertir en algo banalmente superficial. La crítica configuradora de Cervantes a esa trivialidad reencuentra el camino hacia las fuentes histórico-filosóficas de ese tipo formal [...]. Así, esa primera gran novela de la literatura mundial se sitúa en el comienzo de la época en la que el dios del cristianismo empieza a dejar el mundo; en la que el hombre se vuelve solitario y es capaz de encontrar el sentido y la sustancia solo en su alma, nunca aclimatada en patria alguna; en la que el mundo, liberado de sus amarras paradójicas en el más allá presente, es abandonado a su falta de sentido inmanente; en la que el poder de lo que subsiste —[...]— asume proporciones inauditas y moviliza una guerra encarnizada y aparentemente sin propósito contra fuerzas insurgentes...⁷

Los libros de caballería, debatidos a partir de fuentes histórico-filosóficas contemporáneas al texto cervantino, unen, así, los autores de la historia de Don Quijote a su protagonista. Las palabras finales de Cide Hamete contienen las mismas ideas y los mismos objetivos de Miguel de Cervantes, expuestos desde el prólogo de la primera parte del *Quijote*: una escritura que exterminara los libros de caballería, teniendo como foco al lector. El discurso del cronista árabe y el discurso del supuesto autor Miguel de Cervantes se confunden, culminando en un punto en el que se vuelven uno: “Quien habla ahora es el autor, y no ya la pluma,

7 Versión del fragmento del texto de Lukács (p. 103-106) al español por Adriana Carina Camacho Álvarez (Lectura Traduções).



aunque todavía, dirigiéndose al mismo lector indeterminado” (RICO, 2004, p. 1106).⁸ Rico hace esa observación apuntando el momento en que al lector se transmite la idea del acto cristiano de ofrecer un buen consejo aun a quienes no se quiere bien. Al mismo tiempo, esa voz se dice satisfecha de haber sido la de la primera persona que disfrutó de «sus» escritos, los de Cide Hamete, claro. De esa forma, Cervantes se declara el primer lector de la historia de Don Quijote.

Jorge Luis Borges, en *Magias parciales del Quijote* (1952), también considera a Cervantes el primer lector de la historia del caballero de La Mancha, quien, al leer el noveno capítulo de la obra, habría descubierto con asombro que la novela entera era una traducción del árabe al castellano. Afirma Borges (2011, p. 49): “Cervantes adquirió el manuscrito en el mercado de Toledo, y lo hizo traducir por un morisco, a quien alojó más de un mes y medio en su casa, mientras concluía la tarea”. Borges trata a Cervantes, aquí, como a un personaje de la misma novela. Y por ser lector de la historia engendrada por él mismo, el autor español no habría sido capaz de desprenderse totalmente del deleite que proporcionaban los libros de caballería; al contrario, también como escritor puso de manifiesto, en la figura del *Canónigo de Toledo*, el placer de la libertad ficcional que dicho género caballeresco provocaba.

Así, como lector y escritor de la historia de Don Quijote, Cervantes, como supuesto autor, debe ser entendido como una voz discursiva (BAKHITIN, 1998) y no como autor de una verdad pura e incuestionable. De esa forma, Borges entendió que “El Quijote es menos un antídoto de esas ficciones [novela pastoril y libros de caballería] que una secreta despedida nostálgica” (BORGES, 2011, p. 48). Cervantes se configura así como un personaje clave de

8 Ver nota 40, capítulo LXXIV, segunda parte, **Don Quijote de La Mancha**.

su propia novela, el primer lector de una historia que encuentra aleatoriamente; al mismo tiempo, es el escritor de esa novela que discute la estructura narrativa de un género literario, que, al contrario de lo que declara, no desea exterminar, sino aprovechar en la escritura de las nuevas bases que él mismo sienta para la prosa novelesca y en las cuales procuró fundar su Quijote, teniendo como bastión al lector: todo para el lector.⁹

Referencias

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernadini. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BORGES, J. L. Magias parciales del Quijote. In: BORGES, J. L. *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 2011. p. 48-50. (Obras Completas, v. 2).

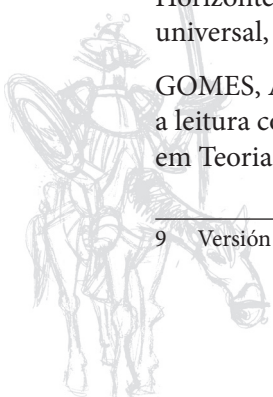
CERVANTES SAAVEDRA, M. *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004. (Edición del IV Centenario).

FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, A. *El Quijote apócrifo*. España: Edición de Enrique Suárez Figaredo, 2014. p. 309. Disponible en: <http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista18/Textos/06_Quijote_Avellaneda_Figaredo.pdf>. Consulta el: 27 enero 2014.

FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, A. *O livro apócrifo de Dom Quixote de La Mancha*. Tradução Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. p. 12. (Grandes obras da cultura universal, v. 12).

GOMES, Adriana de Borges. *Um tal Morelli, coautor do Quixote: a leitura como poética da escritura*. 2014. 384 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio

9 Versión al español de Adriana Carina Camacho Álvarez (Lectura Traduções).



Grande do Sul/Universidade do Estado da Bahia, Porto Alegre, 2014.

LUKÁCS, G. *A teoria do romance*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MATOS, L. F. F. D. *De como e por que D. Quixote não leu Cide Hamete, autor de D. Quixote*. 1977. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/site/publicacoes/discurso/pdf/D08_D_Quixote.pdf>. Consulta el: 27 marzo 2013.

RICO, F. Notas. In: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004. (Edición del IV Centenario).

RILEY, E. C. *La rara invención: estudios sobre Cervantes y su posteridad literaria*. Tradução Mari Carmen Llerena. Barcelona: Editorial Crítica, 2001.

RIQUER, M. de. *Para leer a Cervantes*. Barcelona: Acanthado, 2010.

VIEIRA, M. A. da C. *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes: estudos cervantinos e recepção do Quixote no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2012.

VIEIRA, M. A. da C. *O dito pelo não-dito: paradoxos de Dom Quixote*. São Paulo: EDUSP, 1998. (Ensaio de Cultura, 14).

LOS GITANOS EN EL ROMANCERO GITANO DE LORCA

Lorena Oliveira Tavares

Con la globalización llegó la idea de que se habían roto las barreras culturales, y por consiguiente, el prejuicio. Hasta surgió el término multiculturalismo, enseñando la falsa imagen de que todos los pueblos son iguales, no importando color, raza, religión ... Todavía, prejuicios con ciertos grupos étnicos han sido un problema en una sociedad que busca cada vez más la integración cultural, pues las propias personas no aceptan lo diferente. Un ejemplo de eso se da con los gitanos, que forman parte de las minorías desde sus orígenes, siendo perseguidos y sufriendo prejuicios.

La cultura involucra todos los valores de una sociedad. Desde la gente más ignorante hasta las personas más cultas. Sin embargo, no se dan cuenta de que una gran parte de la cultura es formada por el sentido común, o sea, lo que dicen algunos sin respaldo teórico para esto. En este ámbito aparecen las representaciones sociales que son más o menos acogedoras y/o prejuiciosas sobre determinados asuntos o grupos.

Es lo que ocurre a respeto de los gitanos españoles, pues pocas personas tienen conocimiento acerca de sus orígenes y modo de vida. Siendo así, la gente suele hablar lo que escuchó hablar por ahí, no importándole la veracidad de los hechos, sólo siguen los dichos que dijeron otros, consolidando así una idea preconcebida sobre esta gente. Tal hecho es agravado, en el caso de los gitanos, por no haber casi ninguna investigación académica sobre ellos. En este

sentido, se espera con el presente estudio, corroborar de manera concreta para que se sepa más sobre el tema, retirando el pañuelo que cubre la verdadera imagen de este grupo tan misterioso y cerrado; proponiéndose así a reflexionar qué llevó a la gente a tener miedo y hablar tan mal de los gitanos.

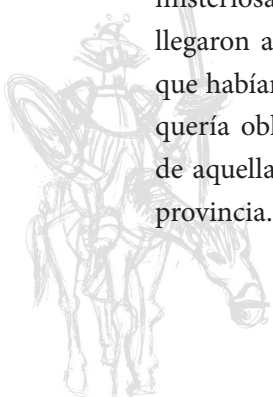
En este sentido se utilizará de los poemas 2, 3, 4, 10, 11 y 15, del “Romancero Gitano”, obra compuesta de dieciocho poemas, producida por Federico García Lorca, quien se ocupó de la poesía gitana, a fin de mostrar cómo este autor los describe y a las persecuciones sufridas por ellos en España, más precisamente, en Andalucía.

Se va a detener en esos 6 poemas porque son los que tratan el tema de la persecución, aunque en algunos se observa también el carácter de exaltación que va a ser explicado mientras vayan apareciendo.

Breve histórico de los gitanos

Bandidos, ladrones, embaucadores, mentirosos, negociantes, son adjetivos que designan a los gitanos. Sin embargo, todos ellos y muchos más sirvieron durante mucho tiempo para instaurar la cultura del prejuicio.

Lovera (1980, p. 42) al citar Iranzo (1940) cuenta que se pueden leer interesantísimas noticias sobre la historia de tan misteriosa gente en sus crónicas. Según él, cuando los gitanos llegaron a España en el siglo XIV, se decían condes de Egipto, y que habían sido conquistados y destruidos por el Gran Turco, que quería obligarles a seguir su religión, razón que les hizo desistir de aquellas tierras y salir por el mundo andando de provincia en provincia.



Tales tribus errantes ya habían sido desplazadas por los turcos siglos antes de su verdadera tierra, India. Y que debido a esto ya vivían en Egipto desde un largo tiempo, de ahí el nombre egipcianos o gitanos, que se atribuyeron (LOVERA, 1980, p. 42).

Stivelman y Stivelman (2001) está de acuerdo con la teoría sobre India, pues, según él, el idioma gitano, llamado *romaní* o *romanó*, varía desde el sánscrito, prácrito, maharati y punjab, todos originarios del Oriente. Así, por lo menos en el aspecto lingüístico, la hipótesis indiana tiene un fuerte refuerzo.

Según Schepis (1999) otros puntos también colaboran para la hipótesis de India como la cuna de los gitanos. Entre ellos están la tez morena, común a los hindúes y gitanos, el gusto por ropas coloridas, y principios religiosos como la creencia en la reencarnación y en la existencia de un Dios absoluto.

Otro hecho que llama la atención para el probable origen indiana de los gitanos, aún siguiendo a las ideas de Schepis (1999) es la santa por quien son devotos, Santa Sara Kali. Ella es venerada por los hindúes como una diosa, la consideran la Madre Universal. Su piel es negra igual a la de Shiva, una de las personas de la Trinidad Divina para los indianos.

Schepis (1999) también resalta que el gusto por el baile y la función ritualística de él, en varias situaciones, la forma recatada de las vestimentas de las mujeres no exponiendo el cuerpo, también pueden ser consideradas similitudes entre hindúes y gitanos.

Sin embargo, hay otra hipótesis que apunta el origen gitano como cualquier parte del mundo, rumbando para India, donde habrían quedado establecidos por siglos, lo que explicaría las similitudes con el idioma sánscrito.

Aquí, tras las lecturas se cree en la teoría de India, pues es la más defendida y aceptable entre los expertos, bien como tiene una explicación más plausible.

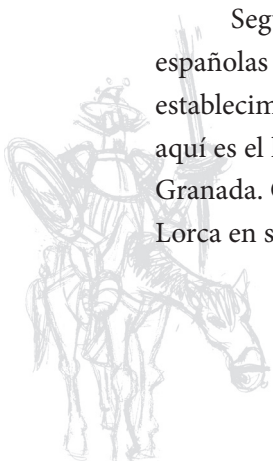
Stivelman y Stivelman (2001) dice que hasta el origen del nombre “gitano” despierta innúmeras controversias, ya que la gente suele denominar así todo y cualquier gente nómada. Sin embargo, ni todos son gitanos. Entre las etnias gitanas Gamella (2007) cita los *ciganos* portugueses, los *romannichels* ingleses, los *manouches* franceses, los *sinti* alemanes e italianos y los *calé* españoles. Y Stivelman y Stivelman (2001) añade los *rom* de Serbia, República Checa, Eslovaquia, Hungría y del Imperio Austro-Húngaro, los *ludar* de Romenia, los *calderas* y *rusniakuria* de Rusia.

Sin embargo, nada de eso puede ser considerado verdad indiscutible, pues no hay registros confiables sobre los orígenes de los gitanos. Eso se da porque su tradición es esencialmente oral, es decir, de generación en generación se pasó su cultura a través de la palabra. El susodicho contribuyó con la imaginación de la gente en involucrarlos en supersticiones y en un romanticismo, que a veces es la expresión auténtica de lo real, y a veces productos de la mente de los payos (no gitanos).

Los gitanos en España

Antes que nada, es importante decir que no se sabe, ni tampoco se cree que sabrá, la fecha exacta de la entrada de los gitanos en España, ya que cada autor afirma una distinta.

Según Lovera (1980) Alcalá la Real es una de las ciudades españolas que cuenta con documentos más antiguos sobre establecimiento de gitanos. Lo importante de tal información aquí es el hecho de esa ciudad hacer frontera con el reino moro de Granada. O sea, parece que Lovera trata de los mismos gitanos que Lorca en su *Romancero*, que son los mismos de esta investigación.



Además de eso, Lovera (1980) trae otro dato bastante interesante. Ella cuenta que la situación de los gitanos, luego de su llegada era idónea, pues España había decidido reconquistar la región de Granada en 1341 y para esto necesitaba de personas que se atrevieran a vivir allí. Esto no sería un problema para los gitanos, principalmente, según afirma Fonseca (1995) porque se presentaban como peregrinos que leían la suerte, dos buenas profesiones en una época marcada por la superstición.

Con respecto al idioma hablado por ellos, Lovera (1980) expone que el caló viene del zincaló, palabra de origen sánscrito, lengua sagrada de India, y su significado es hombre errante. Añade aún que el plural de zincaló es zincalé, hecho que explica ser llamado también de calé.

Lovera (1980) agrega que estas personas errantes, que con el tiempo pasaron a ser conocidas como calé, en España, siempre fueron aficionadas al intercambio y la compraventa. Lo que explicaría la escoja de dirigirse a Alcalá la Real, pues era el puerto principal de entrada y salida de mercancías a Granada.

Sin embargo, tanto España como otros países de Europa han soslayado esa inmigración, a pesar de su visibilidad y su dilatada presencia, ya que vivían en España desde hace más de quinientos años, como apunta Abajo (1999). Según él, en todo este tiempo los gitanos vivieron en todos los ámbitos, siendo perseguidos y vigilados. Gamella (2007) está de acuerdo con la afirmación de Abajo cuando dice que los gitanos suelen ser una de las poblaciones inmigrantes que provoca mayor rechazo y prejuicio. Prejuicio este que fue creando un montón de rótulos que les caen encima como “roba niños, mafiosos, violentos” y hasta su descripción animalizada, diciendo que las mujeres solían abortar en la calle sin aparentar

dolor, pena o sufrimiento. Él cuenta que eso se da, principalmente, por sus estrategias culturales de adaptación y supervivencia.

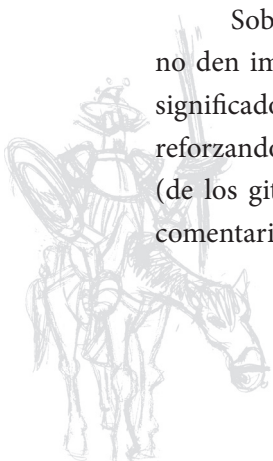
Rasgos culturales

Los gitanos no están acostumbrados a vivir encarcelados en un capullo del comportamiento reglado de las conveniencias y obligaciones. Optaron por la vida libre, sin encargos y deberes, lo que a muchos les suena como vagabundaje. Sin embargo, esto forma parte de su cultura y manera de ver el mundo. Sobre esto Schepis (1999) dice que el nómada experimenta el más amplio sentido de libertad, no apegándose a ningún lugar. Por esa razón las tiendas de tejido deben ser impermeables, resistentes, confortables y sobretodo leves.

La práctica del nomadismo está íntimamente relacionada a la cultura gitana, pues lo más importante para ellos es la libertad, pero preservando sus raíces y la tradición de su gente, pues para ellos un hombre sin historia no existe.

Siguiendo este raciocinio se puede concluir que el nómada no está preocupado con el poseer, sino con el vivir. De esta manera, no suelen acumular bienes, pero llevan siempre la mayor cantidad de oro con ellos a fin de que si necesitan huir, puedan hacerlo. Esto es una de las razones por la cual cubren sus dientes con oro.

Sobre el poseer, Fonseca (1995) dice que no es que los *rom* no den importancia a los bienes materiales, sino que tienen otro significado. Para ellos, la renovación y el cambio son una constante, reforzando la creencia de los *gadjés* (no gitanos) que todos sus (de los gitanos) bienes son robados. Ella (Fonseca) añade a este comentario que según la etiqueta aristocrática gitana, hay que da



la impresión de que todo lo que poseen fue de fácil adquisición, al revés de las virtudes payas, que valoran el trabajo pesado.

Para los gitanos, todo que está en el mundo fue dado por Dios sin cobrar nada por ello. Partiendo de ahí, creen que pueden habitar cualquier parte del planeta, no importando las cercas humanas. Eso sirve también para las comidas. Según ellos, lo que la naturaleza regala puede ser consumido por todos. Entonces no configuraría como robo coger algunas gallinas de una propiedad u otra, bien como frutas, verduras, legumbres...

No obstante, se sabe que el mundo no funciona así y que actuando de esa manera sólo van a empeorar la imagen que los payos hacen de ellos, pues la mayoría no piensa como *rom*, ni siquiera lo comprenden.

Sobre las familias gitanas, viajan siempre juntas, pues poseen un profundo sentido de unión, solidaridad y compañerismo. Teniendo a esto como base, forman su grupo con reglas y transporte propios.

Stivelman y Stivelman (2001) cuenta que luego del inicio de sus andanzas, los gitanos se utilizaban de *vurdóns* o *kampínas*, especie de carro para desplazarse. Allí llevaban todo lo que necesitaban, incluso sus familias. Él añade que este tipo de transporte sólo era utilizado por las familias más ricas, pues para construirlo se exigían técnicas de arquitectura y mercenaria que pocos podían financiar.

Cuanto al idioma, se puede decir que es una de las maneras de mantenerlos unidos en sus tradiciones, aunque hoy muchos de ellos ya no lo sepan, utilizándose más del idioma del sitio en que están viviendo.

El idioma tradicionalmente gitano se llama *romaní*, *romanó* o *romané*. Lengua esta que según Schepis (1999) no puede ser enseñada a un payo. Ella afirma que si uno la enseña, principalmente

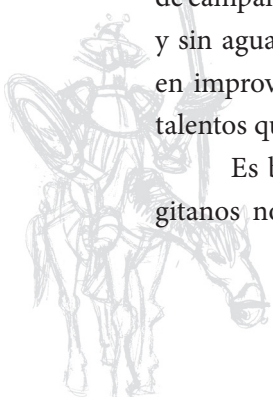
en cambio de dinero, seguramente no es un auténtico gitano, respetador de los principios de los suyos.

Según la Unión Romaní (*on line*) todos los gitanos hablan romaní, pero cada tribu tiene un dialecto, variando de acuerdo a la región que se encuentra. Ella cita el caló, dialecto que se habla en España. Y añade la información de que con el pasar del tiempo se disminuyó el uso del caló por no disponer de medios y educación cultural suficientes para luchar contra la asimilación y las persecuciones. Además de eso, afirma que en algunos momentos fueron obligados a utilizarse del castellano como medio de comunicación.

En materia de estudios no se puede afirmar que son muy interesados. Schepis (1999) dice que esto ocurre porque no son incentivados desde jóvenes, pues los mayores del grupo temen que al avanzar en los estudios, se queden confusos por el choque cultural y acaben desgarrándose de sus raíces, pasando incluso a tener vergüenza de su gente. Schepis (1999) expone que esta actitud puede ser vista como egoísta, pero resalta que los *rom* creen que sólo son felices cuando están entre los suyos, estando condenados a la infelicidad si vivan la vida de un *gadjó*.

En lo que concierne a la vivienda y espacio para residir, los gitanos muestran una gran flexibilidad y una enorme capacidad de adaptación, siendo capaces de vivir en condiciones muy difíciles. Sobre esto, Gamella (2007) dice que son capaces de vivir en tiendas de campaña en pleno invierno, con lluvia y nieve, rodeados de barro y sin agua corriente ni baño, ni letrinas. Añade que son expertos en improvisar y en desarrollar nuevas ocupaciones utilizando los talentos que poseen diversos miembros de la familia.

Es bueno aprovechar la oportunidad para contar que a los gitanos no les gusta el invierno, pues sus vidas se quedan más



difíciles, no sólo por lo que habló Gamella (2007), sino también porque disminuyen las posibilidades de trabajo. Cuando el sol brilla, las mujeres pueden salir para leer la “buena dicha” (lectura de manos), pueden jugar a las cartas (lectura de la baraja gitana) en tiendas puestas en las plazas con esta finalidad, pedir limosna¹, sin contar con la venta de las artesanías que producen y con las porciones para conseguir hombre, curar enfermedades y otras cosas más. Sobre esto, es importante dejar claro que las porciones vendidas por ellas son falsas. Lo hacen para ganar dinero, pero las que hacen para ellas, sí, son verdaderas. Consisten en una mezcla de hojas, frutas, semillas y flores, eligiéndolas a depender de lo que se quiera conseguir. Samantha, una gitana de Turquía, cuenta que una prueba de que las porciones funcionan es que casi no hay adulterio entre los gitanos, tampoco separación. Schepis (1999) lo confirma, diciendo que generalmente las parejas gitanas viven juntas hasta la muerte, sólo ocurriendo separación en casos gravísimos y si sea juzgado por el Tribunal del *Kris*, que será explicado más adelante. Caso uno de los cónyuges no ame al otro, o simplemente no le guste, no hay qué hacer, tienen que tener paciencia y tolerancia para mantener la vida en común.

Aún hablando del invierno, es importante decir que no se afirma que no trabajan de ninguna manera en esta época del año, porque algunos venden castañas asadas por las calles. Esto se puede comprobar si se camina por España, principalmente en la región sur.

1 Hecho que ocurre mucho más en los días de hoy, pues los primeros gitanos que llegaron a España, en general, tenían como sostenerse. La mayoría de ellos empezó la mendicidad tras las persecuciones en las que se confiscaban sus bienes. Según Gamella (2007) a los gitanos que piden limosna no les gusta recibir alimentos ya cocinados, pues para ellos están impuros (han sido manipulados), ya que los payos no saben cocinar como los gitanos.

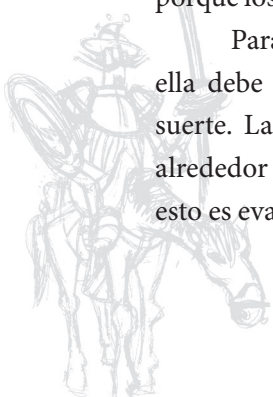
Es importante subrayar los papeles que ejercen el hombre y la mujer en la cultura gitana. Las últimas son quienes cuidan de las tareas domésticas. Tienen la obligación de mantener la vivienda limpia, bien como las ropas y la comida preparada. Siendo que para hacer esta última tarea deben conseguir los alimentos. Resaltando aún, que el dinero que les sobra de la comida, que consiguieron con los trabajos dichos arriba, tienen que darlo al marido, pues es de él la iniciativa económica y la toma de decisiones, o sea, ellos son los responsables por el comando de la familia.

La mujer y los hijos tienen obligación de respetar al hombre como máxima autoridad, bien como serle totalmente subordinados, pero eso a las mujeres no les importa, pues a pesar de estar subordinadas al esposo, ellas son vistas y tratadas con respeto. La jerarquía es seguida tan rigurosamente que de acuerdo con Schepis (1999) los hombres comen primero, quedando las sobras para las mujeres y niños, si las haya.

En paralelo con este lado fuerte de esposa y madre, existe la mujer *rom*, que en general es atrayente, hasta mismo por las ropas e indumentarias. Está siempre adornada con faldas largas y vistosas, de vivos colores y pañuelos cubriendo parte del pelo, sin hacer referencia a las joyas alrededor del cuello, muñecas y pendientes en las orejas.

Un hecho que se cree interesante contar, citado por Fonseca (1995), sobre la ropa gitana, es que las mujeres usan faldas largas porque los hombres *rom* se ofenden delante de una rodilla de mujer.

Para ser considerada una mujer de valor para el matrimonio, ella debe saber cocinar, cuidar de la casa, bailar y saber leer la suerte. La mujer *rom* se casa muy joven, según Benedict (2006) alrededor de los catorce años. Ella tiene que ser virgen, siendo que esto es evaluado por las mujeres mayores del campamento en el día



del matrimonio. Schepis (1999) afirma que si la joven no sea más virgen es castigada y el matrimonio deshecho.

Según Román (2004) las bodas gitanas duran por lo menos tres días, en los cuales se mata boyes y cerdos. Hay mucha alegría, cantos y bailes. Otro rasgo de esta fiesta es el dote, que de acuerdo con Schepis (1999) es pago por el padre del novio en el día de la boda, siendo su valor fijado en moneda corriente, oro o animales, dependiendo del acierto entre los padres en el día del pedido.

La comida, como ya fue dicho, es asunto de mujeres y parte esencial de un complejo sistema de pureza / higiene ritual y simbólico que también conecta el lavado de ropa, de los utensilios de cocina y del propio cuerpo. Pero Gamella (2007) añade que para los gitanos, las mujeres también son fuente de profunda contaminación por su capacidad de tener hijos. Hecho, que según la Unión Romani (*on line*) no puede ocurrir dentro de la casa, pues ensuciaría a todo.

Esos últimos también son de responsabilidad de las mujeres, sólo pasando a salir con los hombres cuando llegan en la edad de aprender las funciones que deben desempeñar, como negociaciones, préstamo de dinero a juros, ejecutar tareas como herrero, chapista y artesano. Además de dedicarse a la creación, tratamiento y comercio de caballos. Sin olvidarse de las artes y de la música, que también son actividades femeninas, principalmente el baile.

Gamella (2007) cuenta que algunos miembros de las familias más necesitadas, hoy en día, hacen pequeños hurtos, pero resalta que esto no es común y que no se puede considerarlo una práctica generalizable a todos o a la mayoría de los gitanos, a pesar de su relevancia mediática.

Antiguamente también no era común, incluso era más difícil de ocurrir. Sin embargo, no se puede defenderlos totalmente de esos

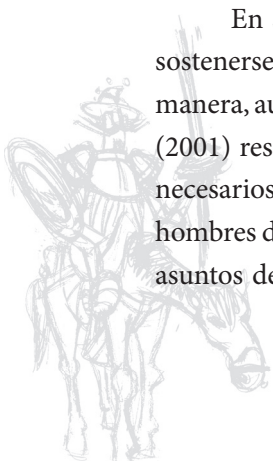
hechos porque muchos gitanos cuentan que es interesante robar a los payos. Dicen que es una manera de mostrar lo cuanto son más astutos que ellos. Incluso, hay relatos de gitanos que vivieron en la época de Lorca que robaban pequeñas cosas no por necesitarlas, sino para mostrar esta “calidad” suya.

Pero Román (2004) no comulga con tal idea. Según él, había muchos gitanos pobres, mismo en aquella época, que robaban para supervivir. Hurtaban gallinas, animales y todo que estuviera a su alcance para después comerciarlos, y esto pasaba en Triana, barrio que trata Lorca en el Romancero.

Fonseca (1995) cuenta que los gitanos mienten mucho, pero no entre sí, sólo para los *gadje*, siendo que, de acuerdo con ella, no tienen malas intenciones. En general, la finalidad de la mentira es una cuestión alegre, porque afirman que dicen lo que la gente quiere escuchar, a fin de verlas felices.

Sobre sus viviendas se puede afirmar también que son muy limpias, aunque las condiciones exteriores sean deplorables y poco saludables. Gamella (2007) dice que el espacio interno llega a sorprender de tan limpio, ordenado, con un espacio familiar y especial sentido de dignidad y calidez humana. Fonseca (1995) cuenta que los gitanos dejan las cercanías de los campamentos sucios justamente para evitar el acercamiento de los no gitanos. Sería una forma de protegerse y mantener a los demás lejos.

En su ideal comunitario, los gitanos colaboran entre sí para sostenerse, es decir, todos en la familia tienen que ayudar de alguna manera, aunque sea a través de la mendicidad. Stivelman y Stivelman (2001) resalta el hecho de que ellos no tienen líderes. Pero, si sean necesarios en algún momento, se reúnen los mayores y respetables hombres del grupo en el *kris*, especie de tribunal gitano que juzga los asuntos de mayor gravedad, como daños personales, matrimonios



y/o crímenes. Gamella (2007) afirma que el proceso judicial del *kris* es muy ritualizado y basado en principios de justicia gitana.

Quizá los ancianos sean los merecedores de la más alta estima y respeto en el clan gitano, pues son tratados como los que tienen la sabiduría de la experiencia de vida acumulada y sus consejos son oídos por todos. Responsables por la transmisión oral de las tradiciones, son considerados verdaderos sabios, por lo que tienen lugar de destaque en las festividades y ceremonias, actuando también como consejeros y consultores en los Tribunales del *Kris*. Ellos son cuidados y tratados de la mejor manera posible hasta el final de sus días.

Se aprovecha lo susodicho para acrecentar el comentario de Gamella (2007) diciendo que los gitanos denominan las ceremonias funerarias *pomana* y Benedict (2006) afirma que tras el entierro es prohibido hablar de los muertos, pues el fantasma puede volver de donde está y causar trastornos, caso sea llamado por el nombre. Aún siguiendo el tema de la muerte, la Unión Romaní (*on line*) añade que los gitanos creen que la gente muerta puede regresar al mundo como un animal o una persona.

Sobre el tema de la religión son muy místicos, ya que atribuyen poderes a amuletos y talismanes. De acuerdo con la Unión Romaní (*on line*) ellos creen también en la existencia de Dios (*Del*) y del diablo (*Beng*), bien como en la mala suerte (*bibaxt*) y en los espíritus supernaturales (*mulo o mule*).

Hay mucho más sobre la cultura gitana para ser dicha y/o aclarada, pero no cabría en esta investigación, quedando lo que “falta” para un próximo estudio. Sin embargo, por lo expuesto ya da para percibir que el sistema de vida de ellos se adapta mal al funcionamiento de los centros, pues suelen tener dificultades

para someterse a normas y reglas por su propia forma de ser y de entender la vida.

Lorca y el *Romancero gitano*

Federico García Lorca ha llegado a ser el poeta español más conocido y, quizá, más leído en el mundo. Eso ocurre por variados factores, entre ellos se enfatiza su personalidad fuerte y sus modos de escribir muy cercanos a lo popular, y eso sin mencionar uno de sus libros más comentados: “Romancero Gitano”.

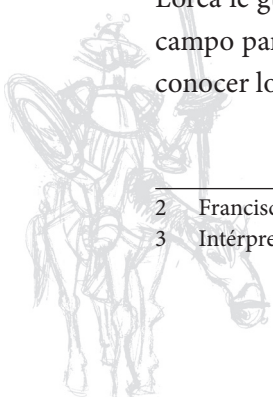
Hablando de ese “popular”, se puede destacar lo popular de Andalucía, pues para Lorca ella es el ombligo del Occidente. Así, tal vez por esta razón, Andalucía sea el tema más recurrente de sus obras, lo que no es diferente en el “Romancero Gitano”. Y como el propio nombre dice, trata también de los gitanos, pero de una manera diferente. Los define, según Caballero y Josephs (1995), como artistas que sólo pueden incluirse en la categoría de Goya.²

Lorca deja claro que los escoge porque los considera lo más elevado, profundo y aristocrático de España. Creyéndolos lo más representativo de Andalucía y de lo universal. (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Los ya citados Caballero y Josephs (1995) recuerdan que Lorca no necesitó imaginarse nada de lo que escribió en el Romancero, porque había vivido entre los gitanos, pues al padre de Lorca le gustaba reunir guitarristas y cantaores³ tras la jornada del campo para cantar, tocar y charlar. Así siendo, allí Lorca empezó a conocer los primeros rasgos de los futuros gitanos de su obra.

2 Francisco José de Goya y Lucientes fue un nombrado pintor español.

3 Intérprete profesional de la poesía y la música flamenca.



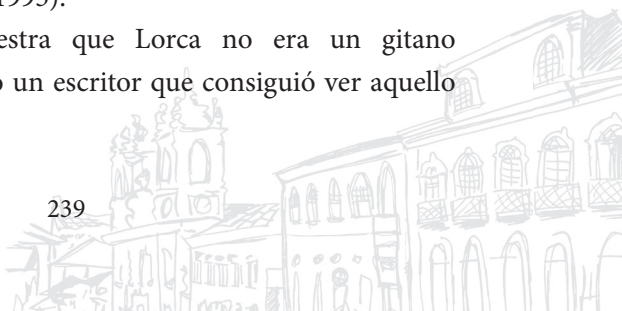
Y sobre esta última, más precisamente, *Romancero Gitano*, Lorca ha escrito una carta, a Fernández Almagro en la primavera de 1923, según cuentan Caballero y Josephs (1995), diciendo que escribiría una obra popular y andalucísima, viajando un poco por los pueblos maravillosos, cuyos castillos y personas parecían nunca haber existido para los poetas. Hoy se sabe de quienes hablaba: de los gitanos. Además de eso, en la misma carta, dice estar terminando una serie de romances gitanos que eran por completo de su gusto.

Sin embargo, sus poemas no causaron el mismo gusto a todos. Alberti cuenta que cuando un famoso grupo presentó en Sevilla la lectura de los romances de Lorca causó un escándalo en el Ateneo. Según él, hubo comentarios desfavorables, de incompreensión y mala fe (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Mismo sabiendo de tales comentarios Lorca escribió en su diario que el *Romancero Gitano* es su único trabajo que no encuentra fallas. Dice que los gitanos son los que han inspirado su mejor obra. (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Es válido resaltar que al contrario de lo que mucha gente piensa y dice, Federico García Lorca no era gitano, incluso le molestaba que lo dijeran. Esto se comprueba en las cartas que escribió a Guillén y a José Bergamín en 1927. En la primera, Lorca se queja del mito de gitanería que se creyó a su alrededor. Él dice a Guillén que los gitanos son sólo un tema y nada más. Mientras que en la segunda carta, marca una cita para reunirse con Bergamín a ver si dejaba de considerarlo gitano, pues, según el propio Lorca, este mito lo perjudicaba, además de ser falso en su esencia (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Tal afirmación muestra que Lorca no era un gitano defendiendo a su raza, sino un escritor que consiguió ver aquello



que los demás no quisieron ver, quizá por el prejuicio de pensar que los gitanos eran un tema menor, que no valdría la pena.

Los gitanos en el libro

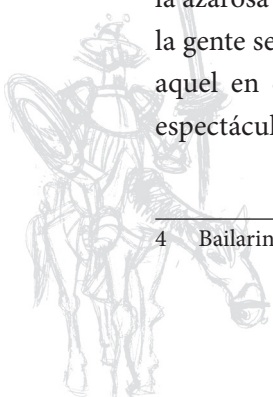
El *Romancero Gitano* es una obra poética de Federico García Lorca, que según Caballero y Josephs (1995) tuvo una formación lenta, ya que los títulos cambiaron muchas veces entre el momento de idear el poema y su composición final para la publicación en su carácter definitivo. Ellos citan como ejemplo “El romance de la pena negra en Jaén” que se convirtió en “Romance de la pena negra”, el “Romance del martirio de la gitana Santa Olalla de Mérida” que se publicó como “Martirio de Santa Ollala”, entre otros.

La obra, ambientada en Andalucía, en los barrios gitanos, fue publicada en 1928 y está compuesta por dieciocho romances involucrados en metáforas, personificaciones, comparaciones y repeticiones, con temas como la noche, la muerte, el cielo y la luna.

Transcurre entre dos motivos centrales: Andalucía y gitanos, los trata de manera metafórica y mítica, reflejando las penas de una gente perseguida que vive al margen de la sociedad, bien como sus costumbres y sensualidad.

Se cree aquí que Lorca elige los gitanos andaluces para su *Romancero* porque para él, el *cantaor* (a) y el *bailaor* (a)⁴ gitanos representan mejor al flamenco, pues cantan y bailan representando la azarosa vida de su pueblo, intentando, a través de lo artístico que la gente se identifique con ellos, aunque sea sólo por un momento, aquel en que uno es arrastrado por la mágica y exaltación del espectáculo, incluso si no tenga correspondencia alguna con su

4 Bailarines de flamenco.



propia vida, pues en aquel instante algo lo lastima y excita por dentro.

Eso se da, según Molina, porque los gitanos se identifican más con Andalucía que con cualquier otra parte del mundo pues es el lugar más oriental que han encontrado después de su tierra. Es decir, allí sería como una vuelta a casa, aunque en un país desconocido. (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Caballero y Josephs (1995) muestran que Lorca establece claramente quiénes son los gitanos de sus romances en una lectura pública del libro, en Barcelona, en 1935. Lorca dice “que los gitanos no son aquellas gentes que van por los pueblos, harapientos y sucios; éstos son húngaros. Los verdaderos gitanos son gentes que nunca han robado nada y que no se visten de harapos”.

Esta distinción que hace Lorca es importante y cuestionable a la vez, pues Caballero y Josephs (1995) alegan que la llegada de los gitanos está documentada en el siglo XV, por Barcelona, pero no se sabe si los gitanos andaluces pertenecen a este grupo o a otro que entró por África anteriormente.

No obstante, no es sólo Lorca que piensa que los gitanos andaluces son diferentes de los demás, Caballero y Josephs (1995, p.92) citan José-Carlos de Luna como otro autor que cree que hay los gitanos béticos y los andaluces, siendo que estos últimos nutren una antipatía por aquellos, los denomina *mayaré* (húngaro, en caló), que serían los mismos a los que Lorca llama de “harapientos y sucios”.

Eduardo Molina Fajardo corrobora con José-Carlos Luna y Lorca. Para él, los gitanos llegaron en Andalucía en 1462. Allí encontraron los moriscos, que vivían en barrios marginados por los cristianos. Las dos razas colaboraban entre sí, conviviendo de manera amistosa hasta la expulsión de los moriscos en 1610. A partir

de ahí, muchas personas, desde de los moriscos hasta vagabundos empezaron a camuflarse de gitanos para quedarse en España. Lo que contribuyó mucho para que la gente tomase a los gitanos como paletos, sucios y harapientos. (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Además de la distinción entre gitanos y vagabundos, Lorca señala que en el Romancero trata de diez familias gitanas, en especial. Las más puras e impenetrables. Sin embargo, Caballero y Josephs (1995) lo niegan. Ellos defienden que lo que Lorca quería decir era “unas cuantas familias que tuvieron alto logro en el campo artístico”, aunque admitan no tener como comprobarlo.

Quizá, lo más importante del Romancero no sea a cuáles gitanos se refiere, sino qué representación hace de ellos. Lorca los simboliza de una manera universal, o tal vez, la agitanización del universo. Y, para mostrarlo, es interesante que se analice algunos trozos de ese libro.

En el poema 15, “Romance de la Guardia Civil Española” Lorca muestra el antagonismo gitanos X Guardia Civil. En él, “denuncia” las persecuciones, las torturas, pesadillas y muertes contra los gitanos:

Pero la Guardia Civil
avanza sembrando hogueras,
donde joven y desnuda
la imaginación se quema.
Rosa la de los Camborios,
gime sentada en su puerta
con sus dos pechos cortados
puestos en una bandeja.



Esta persecución creció sobremanera tras el siglo XV, cuando los reinos españoles de Castilla y Aragón fueron unidos por el matrimonio del rey Fernando II con la reina Isabel I. Más precisamente con la expulsión de los musulmanes, pues muchos de los que no quisieron emigrar para el otro lado del Atlántico, juntamente con vagabundos que iban a ser puestos para fuera de España, decidieron pasarse por gitanos como disfraz.

El problema es que esa gente, o la gran mayoría de ella, no tenía dinero, ni como mantenerse. Pasando a pedir limosna de puerta en puerta y vestirse de harapos.

Con la llegada de la Inquisición, la persecución empeoró excesivamente porque eran expulsados todos: gitanos, moros, judíos y paletos, independiente de la ropa que llevasen. Por cuenta de eso, muchos se convirtieron en cristianos, aunque secretamente siguieran con sus rituales.

Sin embargo, según Webster (2007) en 1568 los moros que vivían en las cercanías de Granada hicieron una rebelión. Hecho que provocó una guerra de casi cuarenta años, terminando en 1609, cuando el rey decidió expulsar a todos, pues aún de acuerdo con Webster (2007), hasta aquella fecha los moros condenados tenían dos opciones: Podrían elegir morir como musulmanes o como cristianos. Si escogieran la primera alternativa, serían llevados hasta el río y apedreados hasta la muerte, y si escogiesen la segunda, serían ahorcados de la manera habitual en la plaza del mercado. Es decir, la paranoia ya estaba instaurada, España quería igualdad religiosa, y todo lo que fuera diferente de ello debería ser erradicado.

Ellos en ningún momento pensaron en los beneficios que los moros trajeron para España, como muestra Webster (2007), sobre haber puesto iluminación pública en las calles de Córdoba, haber

construido trescientas casas de baño públicas, cincuenta hospitales, setenta bibliotecas, entre otros.

Así como hicieron con los moros, se puede afirmar que perseguían y mataban a cualquier gitano independiente de la ocasión o día, como muestra ese trozo del poema, que están en la Navidad:

¡Oh ciudad de los gitanos!
En las esquinas banderas.
La luna y la calabaza
Con las guindas en conserva.

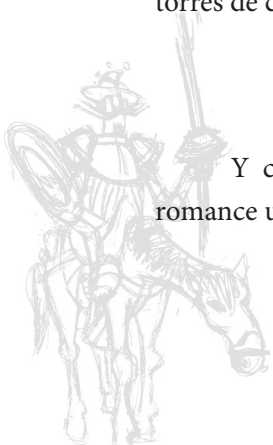
Está claro que están en fiesta porque uno de los cantes festivos de Navidad de los gitanos es:

Que bonito está Triana
cuando le pone al puente
las banderitas gitanas...
(CABALLERO; JOSEPHS, 1995, p. 278).

Adonde Lorca se inspiró para ese trecho. Además, Triana es un barrio a donde vivían los gitanos en Sevilla, que en la Navidad adornaban con banderitas. Lorca lo describe en este poema como un barrio mezclado de penas y sensualidad. Lo “re”construye con torres de canela.

Ciudad de dolor y almizcle,
con las torres de canela.

Y como se trata de una fiesta gitana, el poeta da a este romance un ritmo de bulerías y villancicos gitanos.



El poema también señala una especie de premonición de la violencia que está para ocurrir dentro de esta ciudad mágica cuando “muestra” esta imagen:

Por los espejos sollozan
bailarinas sin caderas.
Agua y sombra, sombra y agua
por Jerez de la Frontera.

Se cree que Lorca tuvo un presentimiento de lo que iba a suceder con los gitanos, de manera general, porque según Stivelman y Stivelman (2001), se puede listar innumerables similitudes entre las políticas de aislamiento social y tratamiento de las cuestiones judías y gitanas. Eso ocurre a causa de un proceso de limpieza étnica de la sociedad germánica. Siendo que el asunto fue concretizado en etapas: primero la construcción de guetos, después la deportación, luego y finalmente la aniquilación física, incluso en los campos de concentración.

Retrocediendo al poema, Caballero y Josephs (1995) dicen que el miedo que infunden las siniestras acciones de los guardias es tal, que algunos elementos se paralizan o tratan de ocultarse:

Cuarenta guardias civiles
entran a saco por ellas.
Los relojes se pararon,
y el coñac de las botellas
se disfrazó de noviembre
para no infundir sospechas.



Puede que la paralización se dé porque Lorca construye una escena de verdadera guerra:

Tercos fusiles agudos
Por toda la noche suenan.

Es tanta la represión que hasta la imaginación es sacrificada por la Guardia Civil. Como si mostrara la lucha perdida entre la imaginación libre del pueblo gitano y la fuerza del “orden” de aquellos, que destruye incluso lo que hay en la mente de las personas.

Pero la Guardia Civil
avanza sembrando hogueras,
donde joven y desnuda
la imaginación se quema.

En carta a Guillén, Lorca dice que la Guardia Civil, tras destruir la ciudad, va al cuartel y brinda con anís cazalla por la muerte de los gitanos. Sin embargo, no llega a poner esta parte en el romance. Guillén afirma que Lorca seguramente leyó ese trozo de abajo, y en él se inspiró para escribir este romance (MOLINA; MAIRENA apud CABALLERO; JOSEPHS, 1995, p.117-118):

Los geres por las esquinas
con velones y farol
en voz alta se decían
mararlo que es *calorró*.



Lo afirma, quizá, porque el poema cuenta el martirio de los gitanos. Ya que *geres* significa payo (no gitano), *marar* equivale a matar y *calorró* es gitano.

Se observa que Lorca muestra lo que la historia oficial, a lo mejor, suprime. Como hace Stivelman y Stivelman (2001), cuando relata esto sobre los gitanos en otra parte del mundo: “Los gitanos, por ejemplo, fueron cazados como salvajes por los fascistas y sometidos en Ucrania a una aniquilación tan radical como la de los judíos, pero es raro encontrar a ese respecto cualquier referencia oficial”.

Tal vez, lo más interesante de todo el poema sea la parte en que Lorca pregunta quién no recuerda, pues con esta parte atribuye un carácter de realidad a los hechos. Y Lorca “pide” para que busquen la recordación en su frente, es decir, él estuvo allá y vio desde cerca “la guerra” que muestra en el romance, porque vivió allí y estudió a fondo aquel pueblo que ahora retrata.

¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Que te busquen en mi frente.

En la “Reyerta”, poema 3, Lorca vuelve a retratar la lucha y la persecución que fueron latentes en Andalucía y en toda España contra los gitanos. Él muestra como grupos atacan a este pueblo sin saber por qué, por causas misteriosas, por una mirada o por nada. En este poema, otra vez, estos grupos son representados por la guardia civil:

Sangre resbalada gime
Muda canción de serpiente.
Señores guardias civiles:
Aquí pasó lo de siempre.

Y Lorca hace mención como si esa guerra no hubiera empezado ahí, sino muchos años antes, cuando habla de la historia:

Han muerto cuatro romanos
y cinco cartagineses.

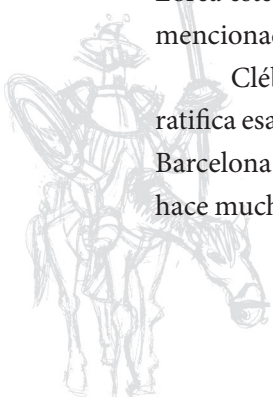
Diría con este trecho que el problema no era ser gitano, más bien que tenían que luchar y perseguir alguien, no importando si había motivos. Caballero y Josephs (1995) dicen que esa referencia a romanos y cartagineses enfatiza la antigua lucha intestina que sufrió Andalucía durante milenios, de ahí que la aparición de ellos en el poema tiene una base en la realidad, ya que según los mismos Caballero y Josephs (1995), en un colegio de Granada se solía dividir a los alumnos para competencias de tipo escolar en romanos y cartagineses.

Otra parte interesante del poema es cuando trata de una pelea entre gitanos:

En la mitad del barranco
las navajas de Albacete,
bellas de *sangre contraria*,
relucen como los peces.

Lo que se quiere llamar atención es para el subrayado nuestro, que trata de la reyerta entre familias gitanas, y aquí se imagina que Lorca esté tratando de la querella gitanos andaluces x húngaros, ya mencionado anteriormente.

Clébert (1965, p. 110 apud CABALLERO; JOSEPHS, 1995), ratifica esa información al hablar que los gitanos del norte llegaron a Barcelona en 1447, siendo que los gitanos del sur ya habían llegado hace mucho a España en tal fecha. Él afirma que las primeras tribus



y gitanerías del sur se quedaron en la Sierra Nevada y que son los mismos gitanos de la Andalucía de Lorca.

Gamella (2007) dice que tales discusiones entre gitanos, ya que la mayoría de la gente los ve todos como gitanos, ayudó a agravar los intensos prejuicios, pues favorecía al rechazo y al desprecio por parte de los payos.

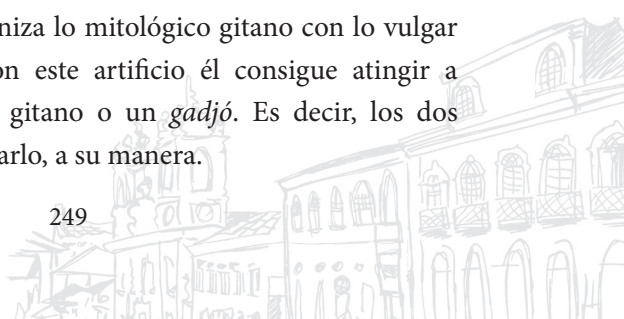
Volviendo al poema, Lorca lo termina reconstruyendo un elemento del cristianismo a partir del universo gitano, pues convierte los ángeles en negros y con trenzas largas. Lo que no ocurre en la iglesia, ya que la mayoría de los ángeles tienen la piel blanca y pelo corto, no morena y de pelo largo, como son la gran parte de los gitanos.

Y ángeles negros volaban
por el aire del poniente.
Ángeles de largas trenzas
y corazones de aceite.

En el romance “Preciosa y el aire”, poema 2, Lorca una vez más señala los del orden, a pesar de no denominarlos de guardia civil los llama “carabineros”, que en verdad da lo mismo:

En los picos de la sierra
los carabineros duermen
guardando las blancas torres
donde viven los ingleses.

Lorca también armoniza lo mitológico gitano con lo vulgar de los días corrientes. Con este artificio él consigue atingar a cualquier persona, sea un gitano o un *gadjó*. Es decir, los dos pueden entenderlo y apreciarlo, a su manera.



Es importante comentar que Preciosa es la protagonista de la novela “La Gitanilla” de Miguel de Cervantes. La novela que se recomienda leer cuenta la historia de este personaje haciendo referencias prejuiciosas a la vida de los gitanos.

No obstante, Lorca la trata (la vida de los gitanos) como algo libre y sin prejuicios, tal cual la naturaleza, además, destaca la presencia de la música, que es corriente en la vida de ellos:

Y los gitanos del agua
levantan por distraerse,
glorietas de caracolas
y ramas de pino verde.

Él hace otras referencias a la música:

mira a la niña tocando
una dulce gaita ausente.

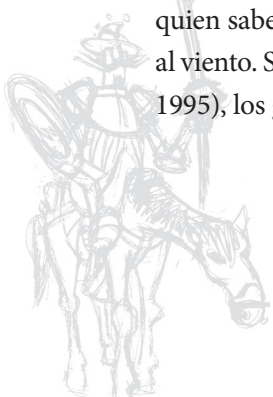
...

Preciosa tira el pandero

...

Cantan las flautas de umbría
y el liso gong de la nieve.

Igualmente trata del viento, como el propio nombre dice “Preciosa y el aire”, pero sólo entiende el miedo que ella tiene de él quien sabe que los gitanos tienen un terror casi enfermizo al soplo y al viento. Según Clébert (1965, p. 110 apud CABALLERO; JOSEPHS, 1995), los gitanos creen que el viento es el estornudo del diablo.



Preciosa, llena de miedo,
entra en la casa que tiene
más arriba de los pinos,
el cónsul de los ingleses.

Incluso, Lorca parecía saberlo pues lo llama Sático, que según el diccionario de la Real Academia Española (*on line*) es una figura de la mitología grecorromana, caracterizado por ser una divinidad lasciva. Y el mismo término hoy significa hombre delincuente y violador de mujeres, o sea, el sentido que tiene aquí, ya que Lorca lo personifica:

Niña, deja que levante
tu vestido para verte.
Abre en mis dedos antiguos
la rosa azul de tu vientre.

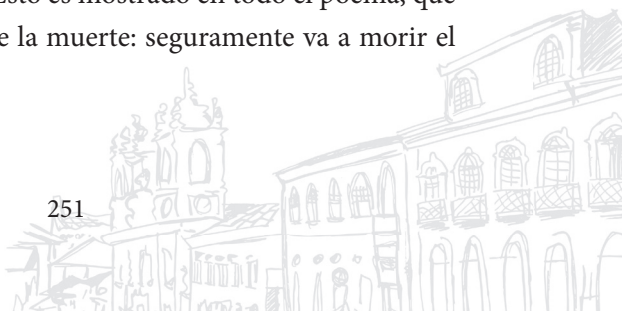
...

El viento-hombrón la persigue
con una espada caliente.

...

Sático de estrellas bajas
con sus lenguas relucientes.

Ya en el “Romance Sonámbulo”, poema 4, Lorca fundió la narración con el lírico, formando con esto un ambiente más dramático. Esbozando mucho más lo fatídico, ominoso y mortal del mundo gitanoandaluz. Esto es mostrado en todo el poema, que está lleno de la presencia de la muerte: seguramente va a morir el mozo que la ama:



Compadre, vengo sangrando,
desde los puertos de Cabra.

...

¿No veis la herida que tengo
desde el pecho a la garganta?

...

Tu sangre rezuma y huele
alrededor de tu faja

...

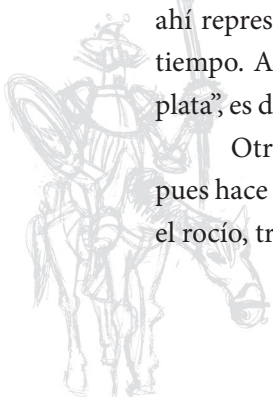
Dejando un rastro de sangre.

Y muere también la gitana:

El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
ella sueña en su baranda,
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.

Se dice que la gitana muere porque, de acuerdo con Caballero y Josephs (1995), barco y caballo son elementos que tienen que ver con la muerte en la obra de Lorca. Bien como el verde, que ahí representa el color que el cadáver va tomando después de un tiempo. Asimismo Lorca describe a los ojos de ella como “de fría plata”, es decir, sin vida, fríos, como queda uno, tras el fallecimiento.

Otro símbolo que figura la muerte es “las estrellas de escarcha”, pues hace referencia al cuerpo duro, casi como congelado, igual que el rocío, tras la defunción:



Verde que te quiero verde.
Grandes estrellas de escarcha,

Se puede comprobar la muerte de la gitana también en esta parte:

Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas la están mirando
y ella no puede mirarlas.

Si se añadiera un “ya” en ese trozo quedaría más fácil la visualización de la muerte, pues indica que la gitana ya no puede mirarlas. Sin hacer hincapié a la luna, que conforme Caballero y Josephs (1995), tiene una función mortal desde las religiones antiguas. Ellos afirman que según tales religiones, la luna capta a los muertos y los acompaña, llevándolos hasta ella.

Se cree que Lorca no trata de la muerte sólo por los gitanos, sino también porque España tiene un valor metálico de muerte, ya que en sus principales fiestas ella está presente como invitada de honor. Es lo que ocurre en los ritos del Viernes Santo, de la Feria de Sevilla y en la fiesta de los toros, tan tradicionales en España.

Lorca también deja claro a donde pasa la historia: en los puertos de Cabra, o sea, en la zona sur de Córdoba, en el límite con Granada.

Compadre, vengo sangrando,
desde los puertos de Cabra.

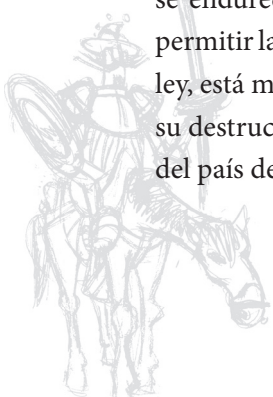
Y nuevamente Lorca da la razón a lo que se dice a lo largo del estudio sobre la persecución, pero aquí con un carácter de siniestros enemigos y anti-héroes:

La noche se puso íntima
como una pequeña plaza.
Guardias civiles borrachos
en la puerta golpeaban.

También fueron enemigos cruciales de los gitanos los líderes del holocausto. Veamos un trozo de una carta del jefe de policía en el distrito de Esslingen, en Wurttemberg, fechada de 1937:

[...] os ciganos são e permanecem sendo parasitas sociais, sustentando-se quase que exclusivamente da mendicância ou de roubos. Os ciganos jamais poderão ser educados e vir a ser pessoas úteis. Por esta razão, é necessário que a tribo cigana seja exterminada pela via da esterilização ou da castração. Com a ajuda dessa lei a praga cigana seria brevemente eliminada. Estou firmemente convencido de que um grande número dessas pessoas iriam cruzar as fronteiras rapidamente; o número de ciganos que restariam iria declinar de ano a ano. Tal medida não iria custar ao Estado grandes despesas e, em uma pequena fração de tempo, a praga cigana estaria totalmente eliminada. (LEWY, 2000, p. 50 apud STIVELMAN; STIVELMAN, 2001, p. 272)

Tal persecución sigue hasta los días de hoy, pero ahora quienes los persiguen son los policías de España, no más la guardia o los responsables del holocausto. Gamella (2007) cuenta que a partir de 2001, con la entrada en vigor de la nueva Ley de Extranjería se endurecieron las condiciones de acogida y las exigencias para permitir la residencia de inmigrantes en España. Él dice que tras esta ley, está más recurrente la expulsión policial de los asentamientos y su destrucción inmediata, seguida del expediente para la expulsión del país de los residentes “sin papeles”, es decir, sin documentos.



El romance 10, intitulado “San Gabriel”, se pasa en Sevilla, y empieza describiendo física y psicológicamente de manera perfecta a un joven gitano. Quizá la parte más real sea la que lo define como explosivo y valiente. Eso la mayoría casi absoluta lo es. Además, Lorca hace una alusión metálica para describir uno de los rasgos del gitano:

Un bello niño de junco,
anchos hombros, fino talle,
piel de nocturna manzana,
boca triste y ojos grandes,
nervio de plata caliente,
ronda la desierta calle.

El gitano es tan exaltado por Lorca que no hay nada que pueda comparárselo, hasta la luna quiere arrodillarse a sus pies, tamaña es su importancia:

En la ribera del mar
no hay palma que se le iguale,
ni emperador coronado
ni lucero caminante.
Cuando la cabeza inclina
sobre su pecho de jaspe,
la noche busca llanuras
porque quiere arrodillarse.

El traje y el chaleco bordado de San Gabriel recuerdan las costumbres religiosas de tipo popular como la Semana Santa y las ferias de tipo religioso, bien como hace hincapié al mantel católico,

elemento indispensable en las misas que se celebran en Andalucía durante la Romería Nacional de Gitanos.

No olvides que los gitanos
te regalaron el traje.

...

En su chaleco bordado
grillos ocultos palpitan.

De acuerdo con Caballero y Josephs (1995), Lorca llama al personaje “Anunciación de los Reyes” aludiendo a la Virgen, en el primer nombre y a los gitanos con el apellido, que es frecuente entre ellos.

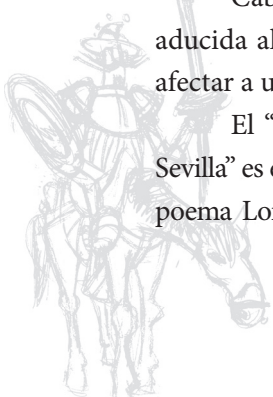
Anunciación de los Reyes,
bien lunada y mal vestida,
abre la puerta al lucero
que por la calle venía.

Otra indicación a los gitanos en este mismo trecho es el transporte de San Gabriel. No viene volando como se imagina que vendría un santo, sino en un caballo.

Gabrielillo, como lo llama Anunciación, dice que su niño será fundador de cien dinastías. Ahí se expone dos cuestiones gitanas: la preferencia que el hijo sea hombre y que no sea solamente uno.

Caballero y Josephs (1995) corroboran con la opinión aducida al decir que la esterilidad es la peor desgracia que puede afectar a una mujer gitana.

El “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el Camino de Sevilla” es el romance 11. Caballero y Josephs (1995) alegan que en este poema Lorca homenajeaba un gitano en especial, Curro Puya, cuyo



nombre era Francisco Vega, torero y *cantaor* de Triana. Ellos mencionan que Lorca una vez dijo que éste era un gitano verdadero, incapaz del mal, y que personificaba a todos los verdaderos poetas andaluces.

De todos modos, es imprescindible exponer que Antoñito el Camborio fue un gitano que existió de verdad, famoso de la Vega granadina, que murió una noche en que se cayó de un caballo y se mató accidentalmente con su cuchillo. Sin embargo, los ya citados Caballero y Josephs (1995) alegan que en el poema que se está analizando ahora no se trata de la misma persona, que es sólo un nombre representando a otro gitano, ya que Lorca había poetizado al granadino en el “Poema del Cante Jondo” en “Sorpresa”.

Quizá se pueda acoger mejor esta idea cuando se ve en el romance “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el Camino de Sevilla” la aparición de los toros:

Antonio Torres Heredia,
hijo y nieto de Camborios,
con una vara de mimbre
va a Sevilla a ver los toros.

Además de lo mencionado ese trecho sugiere un sentido de nobleza, pues caracteriza la figura de Antoñito como un gitano de tradición, de honor, ya que tiene nombre, apellidos, y se sabe sus líneas anteriores, su estirpe. Enseguida Lorca vuelve a encajar el tema de la persecución:

Y a la mitad del camino,
bajo las ramas de un olmo,
guardia civil caminera
lo llevó codo con codo.

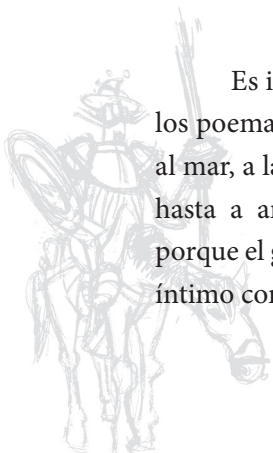
Que aquí aparece como un problema muy grave para el gitano por no haber reaccionado al prendimiento, pues como fue dicho en el poema 10, los gitanos tienen “nervio de plata caliente”. Es decir, él tenía que haber puesto la navaja en mano y luchar hasta la muerte como un gitano legítimo, porque de la manera que hizo, rindiéndose, avergonzó toda la raza, no mereciendo más ser considerado gitano.

Antonio, ¿quién eres tú?
Si te llamaras Camborio,
Hubieras hecho una fuente
De sangre, con cinco chorros.
Ni tú eres hijo de nadie,
Ni legítimo Camborio.
¡Se acabaron los gitanos
que iban por el monte solos!

Lorca cierra el poema hablando de una especie de conmemoración entre los guardias civiles por haber prendido a un gitano.

A las nueve de la noche
lo llevan al calabozo,
mientras los guardias civiles
beben limonada todos.

Es importante llamar la atención para el hecho de que todos los poemas abordan el panteísmo, pues consulta al aire, a la tierra, al mar, a la luna; o sea, a algún elemento de la naturaleza, llegando hasta a antropomorfizarlos en algunos momentos. Esto ocurre porque el gitano, como ya fue dicho, suele entregarle todo su tesoro íntimo con la completa seguridad de que será escuchado.



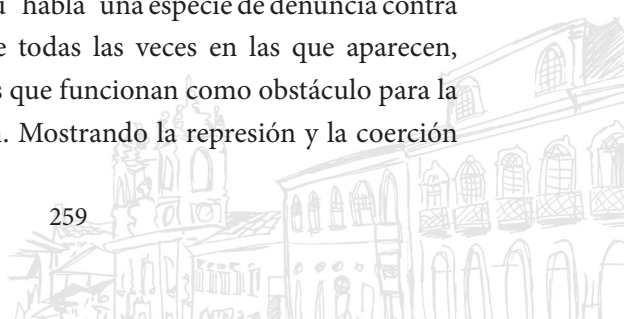
Esto es confirmado por Schepis (1999) cuando versa sobre la interacción del gitano con la naturaleza. Ella afirma que la naturaleza es el bien de más grande valor para los *rom*. Añadiendo ejemplos como el hecho de que se utilizan de la tierra como fuente de descarga de energía negativa, bien como de recibir buenas vibraciones. Lo hacen pasando la mayor parte del tiempo sin zapatos.

Se puede rematar todos estos símbolos que fueron mostrados en los poemas diciendo que ellos retratan el mundo artístico andaluz de Lorca. Describen la Andalucía que vivió él. Siendo que para esto, desfila sobre lo histórico, misterioso, oriental, religioso y espiritual; captando las esencias dramáticas de todo que está al entorno de los gitanos: paisajes, ambientes, objetos, cantes, bailes, gentes, quejas, gritos, supersticiones y hasta la muerte.

Esta última, tema más recurrente, parecía una intuición, una anticipación de lo que vendría a ocurrir en España, pues murieron simbólicamente todos los gitanos, o casi todos, ya que fue olvidada la contribución cultural de ellos en este país. Además de haber muerto también en la realidad, ya que las persecuciones mataron y matan a muchos.

A partir de lo analizado se puede concluir que los poemas del Romancero Gitano revelan un acontecer socio-histórico cultural de la tragedia del mundo gitano, pero aunque Lorca parezca limitarse a ser un observador imparcial de lo que narra y/o describe sobre la vida de ellos, está claro que en algunos momentos muestra su simpatía y admiración, como si las voces si fundieran al cantar el peligro y, a la vez, la emoción de la libertad.

También denota en su “habla” una especie de denuncia contra los guardias civiles, ya que todas las veces en las que aparecen, representan fuerzas oscuras que funcionan como obstáculo para la vida, la libertad y la pasión. Mostrando la represión y la coerción

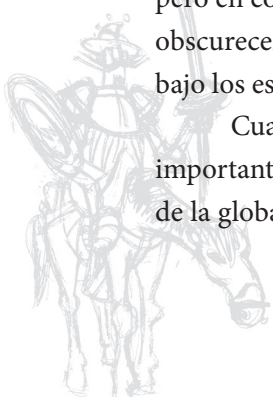


del poder frente a las minorías. Sobre esto, lo de la guardia, Lorca dijo: “yo no concibo la poesía como abstracción, sino como cosa real existente, que ha pasado junto a mí. Todas las personas de mis poemas han sido”. (CABALLERO; JOSEPHS, 1995).

Consideraciones finales

¿Hay una historia única que pueda ser recuperada? ¿Hay un pasado español auténtico y único que pueda ser utilizado para sostener y definir los españoles? La industria de la herencia parece presentar solamente una versión. Pero, ¿cuál de las historias puede ser llevada en consideración? Pues, ya se sabe, hay diferentes versiones para los hechos del pasado. Si se piensa en la supuesta herencia española se puede decir que ellos demostraron un inmenso poder con La Reconquista. Sin embargo, hay otra manera de contar ese hecho, un modo “alternativo” que cuestionaría esa descripción: Dirían que excluyeron a aquella gente que estaba allí hace siglos, destruyendo sus experiencias y historias, no llevando en cuenta los beneficios que ellos trajeron para la región en que ocupaban, como en el caso de los moros, algunas de las más brillantes mentes médicas de la Edad Media; y, en el caso de los gitanos, el propio baile Flamenco. A partir de estas posiciones, ¿cuál sería la herencia histórica con validez? ¿O se empezaría a tratar el tema apostando en la relatividad de los hechos, afirmando que todo es relevante pero en contextos distintos? Y, si así hiciera, ¿no habría el riesgo de obscurecer la opresión en que vivieron los gitanos, judíos y moros bajo los españoles?

Cuando se lee sobre la relatividad de los hechos es importante analizarlos a fin de que no se caiga en el *slogan* político de la globalización de todo, incluso y principalmente de la cultura,



empapando la mirada con ideales humanistas que en la práctica, al fin y al cabo, no existen. Si hubiera, habría una respuesta para esta pregunta: ¿Cómo se puede negociar entre la historia de los perseguidos (moros, judíos y gitanos, en este caso) y de los perseguidores (los españoles)? Simplemente no hay cómo, pues cada uno va a contar su historia a partir de su lado, de su mirada, lo que va a hacer con que todo vuelva al inicio, a la misma discusión. Es importante partir de las distinciones, para sólo entonces, examinar las cuestiones enlazadas y quizá llegar a una verdad jerárquicamente organizada. Ya que los espacios fueron los mismos, entonces, la historia no puede ser diferente, no haría sentido.

Dado a las dimensiones y objetivos de este trabajo, no cabe reflexionar aquí de modo exhaustivo sobre las múltiples dimensiones que posee el tema, sino dejar claro que no se recomienda creer en una sólo versión de los hechos. Es importante investigar para tener su propia opinión de lo sucedido.

La riqueza cultural del siglo XIV, cuando España era conocida, según Buades (2006) por La Hispania de las tres Religiones (musulmanes, cristianos y judíos) dio lugar al fanatismo y a la recrudescencia de las persecuciones religiosas. Estas últimas, tuvieron como protagonista principal la Inquisición, que se caracterizó desde el principio por el secretismo de las actuaciones judiciales, el uso indiscriminado de la tortura y por supuesto, en el embargo de los bienes de la familia del culpable, sobre la cual se esparcía el rechazo social.

Y para discutir el tema de la persecución fue utilizada una combinación de fuentes de datos con este enfoque, discutiendo más a fondo el Romancero, de Federico García Lorca. Sobre él y su libro, se llega al final del trabajo con algunas cuestiones: ¿En cuáles aspectos Lorca es verosímil con la realidad sociopolítica cultural de los gitanos?, ¿Hasta qué punto él los caracteriza?

Se cree que Lorca exalta demasiado al pueblo gitano, idealizándolos y poniéndolos todos como máximos de estilización artística, diciendo que sólo Goya los alcanza. Así que, no estaría siendo totalmente verosímil, ni tampoco caracterizándolos de verdad.

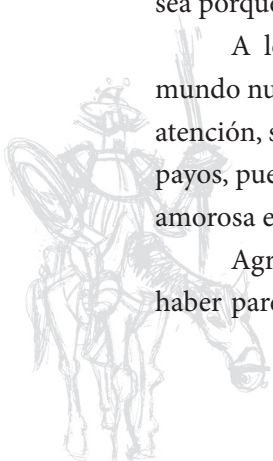
Al revés, se cree que es necesario recordar que ni todos gitanos son artistas, ni tampoco héroes, como los ha convertido Lorca, cuando pone la guardia civil española como antagonista. Lo que se descubrió con los análisis, y que es importante resaltar, fue el evento del oscurantismo de los hechos, es decir, la historia oficial sólo contó y cuenta aquello que le convendría y conviene. Aquí se mostró que existe racismo, prejuicio, discriminación y persecución a la gente, como por ejemplo, los gitanos.

Ahora bien, no sería ético colocar un pañuelo y encubrir la parcela de culpabilidad de ellos con relación al miedo, persecución y aislamiento de los payos, pues los propios gitanos hacían un esfuerzo para no romper las barreras que separaban los dos. Hicieron lo que pudieron para mantenerse en su universo social y cultural, lo que contribuyó para el mutuo rechazo e incompreensión que incrementaron la segregación y el enfrentamiento étnico.

Eso sin hacer hincapié a las historias míticas que ellos inventaron y/o confirmaron a fin de protegerse; o a los pequeños robos que hicieron, sea para mostrarse más astutos que los payos, sea porque lo necesitaban para supervivir.

A lo largo del estudio se afirmó que las poblaciones del mundo nutren prejuicios contra los gitanos, pero, si se observa con atención, se va a percibir que ellos también son prejuiciosos con los payos, pues no quieren mezclarse y abominan una posible relación amorosa entre los dos.

Agregar también que aunque en algunos momentos puede haber parecido que se defendiera a los gitanos, en este estudio lo



que se “persiguió” fue la realidad de los hechos, no la exageración o exaltación.

Además, se hace imprescindible recordar que existen muchos tipos de gitanos en el mundo, y que aquellos que describió Lorca y que son tratados en esta investigación no son los mismos de hoy, pues, si se investiga los gitanos de ahora, se va a percibir que tienen muchos conceptos distintos de los que se citó a lo largo de este trabajo. Los de hoy tienen otro tipo de ansia frente al mundo y su lugar en él, poseen otros propósitos como estudiar, trabajar y hasta robar, a depender de quién se hable. Es decir, los gitanos de este estudio son los gitanos de entonces, los del pasado andaluz.

Sin embargo, no confundir, no pensar que se esté diciendo que no haya gitanos artistas hoy, porque no lo es. Lo que se subraya es el cambio del enfoque de los gitanos de entonces para los de hoy. Ni tampoco creer que no es porque se dice sobre su parcela de culpabilidad, que se corrobora con la idea de que merecieron el ocurrido.

Al revés, se juzga necesaria una atención especial a la cuestión gitana, para que la gente tenga en cuenta la diferencia de actitudes, creencias, valores, tradiciones y condiciones de vida, para entenderlos mejor y ablandar el prejuicio, o mejor, erradicarlo.

Al fin y al cabo, se espera que con estas páginas sea posible acercar el lector a la riqueza de la cultura gitana sin tanto prejuicio; si lograrlo, valieron los esfuerzos.

Referencias

ABAJO, J. E. La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Madrid, n. 36, p. 57-69, 1999.

BENEDICT, A. *A cigana*. São Paulo: Nova Cultural, 2006.
(Clássicos Históricos).

BUADES, J. M. *Os espanhóis*. São Paulo: Contexto, 2006.

CABALLERO, J.; JOSEPHS, A. *Poema del Cante Jondo y Romancero Gitano*. 16. ed. Madrid: Catedra, 1995.

FONSECA, I. *Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada*.
Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras,
1995.

GAMELLA, J. F. La inmigración ignorada: Romá / gitanos de
Europa oriental en España, 1991-2006. *Gazeta de Antropología*,
Granada, n. 23, 2007.

LORCA, F. G. *Romancero gitano*. Madrid: Alianza Ed., 1999.

LOVERA, C. J. Aportaciones documentales a la historia de los
gitanos en Andalucía. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*,
La Rioja, n. 102, p. 41-56, 1980.

ROMÁN, N. A. *Alma cigana*. São Paulo: Navegar, 2004.

SÁTIRO. *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible
en: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acceso en: 05 jun. 2008.

SCHEPIS, R. M. *Ciganos, os filhos mágicos da natureza*. 4. ed. São
Paulo: Madras, 1999.

STIVELMAN, M.; STIVELMAN, R. *A marca dos genocídios*. Rio
de Janeiro: Imago Editora, 2001.

UNIÓN ROMANI. Pueblo gitano. Disponible en: <[http://www.
unionromani.org/pueblo_es.htm](http://www.unionromani.org/pueblo_es.htm)>. Acceso en: 09 jun. 2008.

WEBSTER, J. *Andaluz: desvendando os Mistérios da Espanha*
Moura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.



POETAS DE GARRAS E DENTES: a palavra erótica de María Eugenia Vaz Ferreira, Delmira Agustini e Alfonsina Storni

Iára Kastrup Schlaepfer

A história da mulher e a história da poesia fundam e atravessam o destino da América Latina de um modo oscilante, desigual e heterogêneo. Depois de Sor Juana Inés de La Cruz (1648-1693) a América hispânica é acordada pelas vozes de poetisas que são fruto do Modernismo iniciado por Rubén Darío. A poesia da suíça-argentina Alfonsina Storni (1892-1928) e das uruguaias Maria Eugenia Vaz Ferreira (1875-1924) e Delmira Agustini (1886-1914), parece sintetizar um projeto comum que buscava, para além das suas diferenças, intensificar a consciência humana tendo em vista as manifestações mais abruptas e profundas do corpo imerso em uma sexualidade ameaçadora.

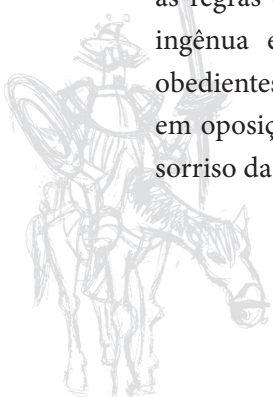
A autonomia do desejo que emana dos versos destas mulheres enfrenta as regulações impostas pelos processos políticos e sociais de cada um dos países com intensidade e compromisso. Estas escritoras apaixonadas e sensuais das primeiras décadas do Século XX cumprem um papel inestimável na discussão sobre o papel da mulher nestas sociedades que as marginalizam. Ao gerar diferentes estratégias a partir do valor da letra, pagam um preço alto pelo desejo. O centro deste estudo não está focado somente nas biografias atribuladas, nem nos passos convencionais que trilham os caminhos de uma sociedade patriarcal. O que se pretende é uma leitura analítica, um trajeto sinuoso pelos textos e neles a indagação

da forma literária que se transforma em um lugar de revelação da trama cultural que envolve o desejo feminino.

A renovação estética modernista contida no livro *Azul* (1888), de Rubén Darío registra, além da insatisfação e da rejeição à pacata realidade em que vivem os poetas de língua espanhola, o erótico como ponto renovador da linguagem poética. A essa produção do final do século XIX, o preciosismo, a delicadeza, o exotismo, a alusão a nobres mundos desaparecidos que criam a paisagem modernista, juntam-se as propostas vanguardistas dos anos XX, e inauguram uma nova linguagem erótica: a linguagem do corpo.

Máquina de prazer que materializa o desejo, o corpo feminino escapa à sua imagem consciente e transcende sua imagem social, pois é, por excelência, eroticamente transgressor. O corpo revolta pela ousadia que propõe, e, por isto, o erótico pede para ser lido, não somente como espelho dos questionamentos que a época ostentava publicamente, mas como uma manifestação superior inscrita nas mulheres que foram forçadas a se calarem ou a se manterem nos cantos obscuros de uma consciência conciliada com a lei.

Os desejos femininos se mantinham exilados na área do interdito. A moral burguesa pregava a pureza e a dignidade tanto do corpo da carne como da escrita, o que excluía a expressão da sexualidade. É relevante ressaltar que a poesia cultivada por mulheres nas primeiras décadas do século XX, ainda obedecia às regras estabelecidas e cantava a convencional graça feminina, ingênua e casta com lamentos de amor não correspondido, obedientes ao subjetivismo puro, constituída por um íntimo horror em oposição a termos cotidianos, e que a crítica recebia como “o sorriso da sociedade”, segundo Coelho (2014).



No âmbito da palavra, as mulheres que lograram superar as travas impostas ao seu sexo e aos valores culturais hegemônicos, nem sempre tiveram um final feliz, como no caso das poetisas em questão – as uruguaia Maria Eugenia Vaz Ferreira (1875-1924) e Delmira Agustini (1886-1914), e a suíça-argentina Alfonsina Storni (1892-1928) – um final que a crítica dominante explorou exaustivamente, já que suas mortes intempestivas foram, respectivamente, produto de insanidade, assassinato e suicídio, deixando por vezes, de lado, a própria obra poética. A elas se costumava associar um discurso inofensivo da poesia amorosa, mas as leituras atuais mostram como a aparente fragilidade feminina encobre um discurso que subverte o código dicotômico *passividade/atividade* em relação ao feminino/masculino, mediante procedimentos metafóricos como o erotismo.

Com razão escreveu Octavio Paz (apud HERNÁNDEZ, 2003):

El erotismo es un juego, una representación en la que la imaginación y el lenguaje desempeñan un papel no menos cardinal que las sensaciones. No es un acto animal: es la ceremonia de un acto animal, su transfiguración. El erotismo se contempla en la sexualidad pero ésta no puede contemplarse en el erotismo. Si se contemplase, no se reconocería.

A primeira referência neste estudo é a uruguaia María Eugenia Vaz Ferreira, “*una mujer de cara expresiva y profunda, de mirada segura y firme; con un ceño austero y una boca caída y dolorosa, en contraposición con la risa fácil y de alta música, con la voz serena y melódica*” (CÁCERES, 1976, p. 8). Professora de Literatura da Universidad de Mujeres, pianista, compositora, aos 18 anos começa a recitar poemas que conquistam o público masculino, não acostumado que uma mulher exteriorizasse seus sentimentos. Porém sua vida boemia, suas idiossincrasias de mulher excepcional,

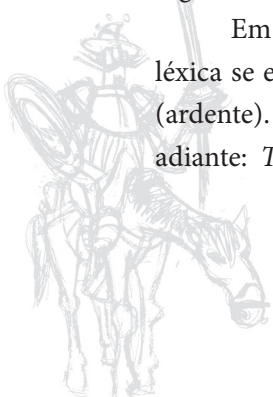
suas excentricidades, terminam por levá-la à internação em 1922, vindo a falecer pouco depois. Sua obra consta de *Fuego e Mármol* (1903) e *La Isla de los cánticos* (1925), e *La otra isla de los cánticos* (1959), publicados depois de sua morte.

A erótica de Maria Eugenia não é tanto a sexualidade (cumprida ou não) como o desejo e a avidez do corpo que aparece representado metonimicamente, como no poema “Resurrección”, de *La isla de los Cánticos* (1976, p. 3). Vejamos a partir do nono verso:

Quiero que el surtidor abra sus labios
Junto a mi oído religioso y trémulo
Y semejante a la fecunda aurora
Riegue y flamee sobre el parque muerto
Haciendo resonar las arpas mudas
Y aromando las rosas del deseo.
[...]

O desejo apontado pelo verbo *querer*, surge ainda que sinestesicamente, e rompe com o centro monótono do lamento solitário pelo amante ausente. As imagens corpóreas (lábios e ouvidos) emergem e libertam dos dois verbos – regar e flamejar – o primitivo sentido, e incitam uma relação vital e misteriosa entre o *querer* (repetido no corpo do poema) e a solidão dada pela expressão “parque muerto”. Um transe amoroso se cria envolto pelo erótico, mas a solidão não mata o desejo, ao contrário, o deixa mais vivo. Não é a intermitência, como lembra Barthes (2002, p. 16), seguindo a psicanálise, o que é realmente erótico?

Em “Las Quimeras” (CÁCERES, 1976, p. 7), a temperatura léxica se eleva com as palavras “bullente” (fervente) e “fervientes” (ardente). O desejo manifestado encontra reciprocidade mais adiante: *También como a vosotros/mirándome gozozas pupilas...*,



entretanto não se realiza, fica, segundo o título do poema, como um sonho impossível.

O homem, objeto do desejo representado em “Heroica” (CÁCERES, 1976), se apresenta por meio de uma imagem marmórea montada com o vocabulário modernista: *acero, oro, bronce, granito, mármoles*, mas por trás da estática figura o impulso erótico que converte a estátua em humano: “*Yo quiero un vencedor de toda cosa,/ invulnerable, universal, sapiente,/inaccesible y único*”.

Finalmente, no soneto alexandrino “Holocausto” (CÁCERES, 1976, p. 67) “a garra da águia potente”. Maria Eugenia sinaliza ao amante o que ele deve ser para que ela o aceite. Impõe-se, portanto, uma nova mulher para quem o corpo passa a ser o centro da experiência e o polo do desejo transfigurado em imagens ferozes: “[...] *se combustione el seno virginal de las selvas/y se empenache com ardientes ascuas/el corazón de La rebelde fémína*”.

Outra uruguaia, Delmira Agustini nasce em 1886 em Montevideu no seio de uma família burguesa de imigrantes italianos, e sua educação pregava a virgindade e a castidade do corpo. Seus pais a mimavam muito, a chamavam de “Nena” (menina) e apoiavam sua poesia mesmo sem entendê-la. Estuda francês, música e pintura e muito cedo, com apenas 16 anos, envia colaborações para revistas como *La Alborada*.

Casa-se em agosto de 1913, porém com um mês e 22 dias, após inúmeras desavenças conjugais, chega ao divórcio. Regressa à casa da família, mas mantém com o ex esposo uma relação clandestina em quartos de pensão. Ao mesmo tempo, cultiva uma correspondência amorosa com o escritor Manuel Ugarte, que havia conhecido dois anos antes. Em 6 de julho de 1914, em um desses encontros, Delmira é assassinada com duas balas na cabeça

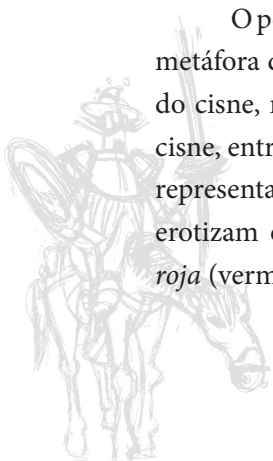
disparadas por seu ex esposo, Enrique Jobs Reyes que, em seguida, suicida-se.

Delmira começa a publicar aos 16 anos e, em 1908, seus poemas adquirem forma de livro – *El libro blanco*. O eu poético já é um corpo carregado de desejo com uma densidade de imagens eróticas que ressoam no ambiente literário da época. Escreveu ainda, *Cantos de la Mañana* (1910) e *Los Cálices Vacíos* (1913). Em 1924 foi publicado *Obras Completas*, onde se agregou uma coleção de versos inéditos com o título “*El rosario de Eros*”.

Nos poemas de Delmira, o que prevalece é o amor da carne, a paixão e o erotismo, o que leva o crítico Jiménez (1989, p. 436) a declarar que eram *poemas que jamás mujer alguna hubiera intentado en el mundo hispánico (y aun fuera de este)*.

Agustini inicia sua trajetória de poeta junto com outras poetisas do pós-modernismo, dentre elas Alfonsina Storni, Juana de Ibarbourou e Gabriela Mistral (ganhadora do Nobel de literatura em 1945), mas suas primeiras produções ainda traziam a marca dos símbolos modernistas – pérolas, mármore, cisnes, lagos, ouro e o emblemático azul, como se pode ver em “El cisne”, publicado em *Cálices Vacíos* (JIMÉNEZ, 1989, p. 450) – poema no qual prevalece o erotismo modernista que busca a transcendência entre o corpo e o espírito. O título remete ainda ao famoso mito de Leda e suas representações na pintura.

O poema, composto de 60 versos, traz na primeira estrofe uma metáfora que segue por todo o poema, onde há uma humanização do cisne, representado em “pupilas humanas”. A humanização do cisne, entretanto, subverte os códigos simbolistas, nos quais o cisne representava a “beleza pura”. A forma marcante de expressões que erotizam o cisne no poema podem ser observadas tanto na cor *roja* (vermelha) como em expressões como “pico queimante”, onde



prevalece o desejo feminino e demonstra um papel ativo da mulher que inverte a participação passiva/contemplativa do eu poético.

Observa-se no poema, o desejo feminino reprimido, representado em: “*Y vive tanto en mis sueños, / y ahonda tanto en mi carne*”, como um erotismo explícito, uma explosão de sentimentos e ardência de desejos expressados em: “*“Y el rojo pico quemante’/que a veces pienso si el cisne(...)/es solo un cisne en mi lago/o es en mi vida un amante (...)*”.

A exaltação do amor e da sensualidade no poema evidencia a insatisfação da alma e a busca de liberdade expressão poética. Mas a Delmira que procuramos, a fera de “garras e dentes”, está presente no poema “Fiera de amor” (JIMÉNEZ, 1989, p. 448), publicado também em *Cálices Vacíos* e que traz além da temática explorada todas as figuras apontadas acima:

Fiera de amor, yo sufro hambre de corazones.
De palomos, de buitres, de corzos ó leones,
No hay manjar que más tiente, no hay más grato
sabor,
Había ya estragado mis garras y mi instinto,
Cuando erguida en la casi ultratierra de un plinto,
Me deslumbro una estatua de antiguo imperador
(...).

Em Sala Caprisca, um cantão suíço italiano, nasce Alfonsina Storni em 22 de maio de 1892, e chega à Argentina em 1912. Ali vive uma infância bastante pobre. Começa a trabalhar desde cedo: lavadora de pratos, doméstica e caixa de farmácia. Aos 12 escreve seus primeiros versos. Mais tarde, professora da Escola Normal, colabora com vários grupos de teatro juvenil. Em 1920 ganha o Prêmio Municipal de Poesia e o segundo Prêmio Nacional de Literatura. Sua obra poética pode ser dividida em duas partes: a primeira, caracterizada pela poesia modernista, *La inquietud*

del rosal (1916), *El dulce daño* (1918), *Irremediablemente* (1919), *Langüidez* (1925) e *Ocre* (1925); a segunda quando volta de sua viagem à Europa e traz uma poesia mais madura: *Mundo de siete pozos* (1934) y *Mascarilla y trébol* (1938) (CARDONA, 1995).

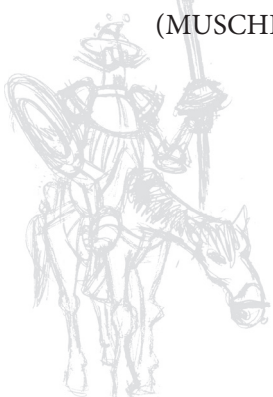
Storni desfrutou da amizade de intelectuais renomados como o filósofo argentino José Ingenieros, das poetas Gabriela Mistral e Juana de Ibarbourou e principalmente do problemático escritor Horácio Quiroga, por quem devotava um carinho especial.

Storni viveu um caso amoroso com um jornalista casado que após saber de sua gravidez, a abandonou para preservar o seu casamento. Storni, então com vinte anos, teve que educar sozinha seu filho Alejandro, e esse feito está presente no poema “La Loba” (MUSCHIETTI, 1993, p. 57), publicado em seu primeiro livro *La inquietud Del Rosal* (1916).

Yo tengo un hijo fruto del amor, de amor sin ley,
Que yo no pude ser como las otras, casta de buey
Con yugo al cuello; libre se eleve mi cabeza!
Yo quiero con mis manos apartar la maleza [...].

A poesia de Storni reflete, insistentemente, um desejo de emancipação e um convite à reflexão sobre o que significa ser uma intelectual dentro de uma cultura cujas principais definições de autoridade literária são patriarcais e a problemática opressão dos homens sobre as mulheres é, como foi dito, um *leitmotiv* na poesia de Storni, como se pode observar em “Tú me quieres blanca” (MUSCHIETTI, 1993, p. 77), em *El Dulce Daño*, (1918):

Tú me quieres alba,
Me quieres de espumas,
Me quieres de nácar.
Que sea azucena



Sobre todas, casta.
De perfume tenue.
Corola cerrada [...].

Neste poema, se destaca uma enumeração das pretensões masculinas e uma enumeração das culpas masculinas, que se acumulam em um *crescendo* para, no final, explodir com violência no que considera o mais importante: o corpo.

Nos 59 versos que apresentam uma grande regularidade métrica, o predomínio da vogal [a] aponta para uma abertura que, concomitantemente é negada por um contínuo uso do paralelismo e da anáfora: o “*tu me quieres*” (*alba, nácar, azucena, blanca, casta*) que realça a busca do homem pela virgindade da mulher. O verso 7 com a imagem metafórica “corola cerrada”, assim como “*ni un rayo de luna filtrado me haya*” (versos 8 e 9) identificam e ratificam a virgindade como uma ato de clausura.

A partir do verso 15 “*Tú que hubiste todas / Las copas a mano*”, se inicia uma série de acusações vinculadas aos desejos masculinos com um tom ameaçador: “***Tú que*** en el banquete cubierto de pámpanos...”, “***Tú que*** en los jardines Negros del Engaño”/ *vestido de rojo/ corriste al Estrago*, onde uma leitura mais acurada das imagens contidas nas expressões “jardins negros do engano” e “vestido de vermelho correte ao estrago” aludem a uma imagem erótica dos órgãos genitais feminino e masculino, e expressam, de um modo metafórico, a desfaçatez masculina na realização do desejo. Cabe destacar a forte antítese que provocam as cores em “jardins negros” e “vestido de vermelho” com a cor branca que está representada, metaforicamente, como foi visto nos primeiros versos do poema.

Dois versos idênticos (32/34) chamam a atenção: “*Dios te lo perdone*”. Primeiro, porque estão entre parênteses o que indica uma separação do assunto, mas que ao mesmo tempo, enfaticamente

o esclarecem. Segundo, porque ao concluir esta parte com “*¡me pretendes alba!*”, a exclamação expressa a ousadia do homem e a resposta indignada ao seu comportamento dada pela poeta.

O uso do imperativo dos verbos (*huye, vete, límpiate, vive, toca, alimenta, bebe, duerme, renueva, habla y lévate*) que fecham esta parte do poema revelam quem pode e deve exigir: a mulher. Só ela pode imperar sobre este homem que aqui aparece metonimicamente representado. O poema conclui com uma condição:

*Y cuando las carnes te sean tornadas...,
y cuando o sin embargo, suele interferir con
frecuencia hayas puesto en ellas el alma entonces
buen hombre
preténdeme blanca, preténdeme nívea, preténdeme
casta.*

Em “Tu me quieres blanca”, Storni além da ironia, apresenta uma atitude de rebeldia e desafio frente ao homem, característica própria de sua forte personalidade. Mas, “Animal Cansado” (MUSCHIETTI, 1993) é, sem dúvida, o poema que melhor representa a “voracidade” do desejo. Neste soneto, Alfonsina Storni mostra suas garras e dentes: *quiero un amor de garras y dientes/que me asalte a traición en pleno día/ y que sofoque esta soberbia mía/este orgullo de ser todo pudiente [...]*. Como afirma Salomone (2006, p. 126):

El posicionamiento irónico, sin embargo, suele interferir con frecuencia, interrumpiendo aquel discurso analógico con una mirada crítica que, de manera rupturista, coloca en la palabra poética la conciencia de la contradicción, de la crisis y aún de la muerte, como conciencia de la imposibilidad última de la materialización de ese deseo emancipatorio en el que se encuentra comprometida existencialmente la sujeto.



No momento em que sua carreira como escritora está no auge, descobre que está com câncer. E ao mar ela volta para encontrar a morte. Nas águas de La Perla em Mar Del Plata, no dia de 25 de outubro do ano de 1938, ela se suicida. “Voy a dormir” (SALOMONE, 2006), seu último poema, será mais tarde matéria para canção *Alfonsina y el mar*.

Se o desejo, como diz o poeta Luis Cernuda (2014), “es pregunta cuya respuesta nadie sabe”, neste breve percurso pela poesia de Maria Eugenia, Delmira e Alfonsina, o desejo funda com uma linguagem poética, além de uma identidade literária assinada pela corporalidade, a natureza existencial dessa transgressão, que, por decorrência, leva a descobrir que a revolução sexual, hoje em curso no mundo, tem raízes bem mais profundas do que pode parecer. O “Interdito ao desejo” que regulamentou durante séculos as relações homem-mulher, ao entrar do século XX, começa a se deteriorar, pois a subjetividade feminina que as autoras registraram em seus textos não cabe nos limites impostos. Um novo homem e uma nova cultura entram em gestação, e é claro, há uma mística do corpo que é preciso redescobrir, e que vai além da performance. O corpo masculino está cinzelado nos símbolos do modernismo enquanto o da mulher deseja com fervor e fala do seu próprio excesso. Além do seu dizer de musa e seu dizer de fêmea, a voz feminina ultrapassa a voz dos próprios mestres e a poesia destas mulheres deixa fixada a vibração de uma sonoridade erótica que não envelhece.



Referências

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CÁCERES, E. de. Prólogo. In: VAZ FERREIRA, M. E. *La isla de los cánticos*. Montevideo: Biblioteca Artigas, 1976. (Colección Clásicos Uruguayos, v. 20)
- CARDONA, F. L. Prólogo. In: CARDONA, F. L. *Alfonsina Storni: poesía selecta*. Barcelona: Edicomunicación, 1995.
- CERNUDA, L. *No decía palabras*. Poemas del Alma. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/no-decia-palabras.htm#ixzz3k2xna2c8>>. Acesso em: 14 nov. 2014.
- COELHO, N. N. *O erotismo na literatura feminina do início do século XX: da submissão ao desafio do cânone*. Ed. Mandruvã. Disponível em: <<http://hottopos.com/vdletras3/nelly.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- DELGADO, J. *Alfonsina Storni: una biografía esencial*. Buenos Aires: Planeta, 2001.
- HERNÁNDEZ, J. J. Erotismo y pornografía. *Página 12*, Argentina, 24 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/subnotas/710-107-2003-08-28.html>>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- JIMÉNEZ, J. O. *Antología crítica de la poesía modernista hispanoamericana*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- MUSCHIETTI, D. (Org.). *Alfonsina Storni: antología poética*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1993.
- SALOMONE, A. N. *Alfonsina Storni: mujeres, modernidad y literatura*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 2006.



SOBRE OS AUTORES

Adriana de Borges Gomes

Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bacharel em Letras com Língua Estrangeira Espanhol pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*), onde leciona disciplinas de literaturas em língua espanhola e dedica-se à pesquisa em Estudos Literários, Teóricos e Críticos da produção ficcional em literaturas de Língua Espanhola.

Aline Silva Gomes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia e Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela mesma instituição. Licenciada e Bacharel em Língua Estrangeira Moderna/Espanhol (UFBA). Atualmente é Professora Auxiliar de Língua Espanhola do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB- *Campus I*). Coordenadora do subprojeto PIBID/ESPANHOL intitulado Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões Entre Teoria e Prática.

Carla Severiano de Carvalho

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (Universidade do Estado da Bahia). Especialista em Língua Espanhola (Universidade Federal da Bahia). Licenciada em Letras - Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola (Universidade

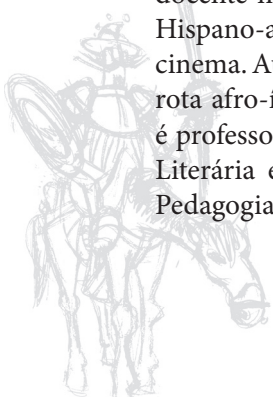
do Estado da Bahia). Possui Certificação Internacional “Diploma Espanhol Língua Estrangeira” (DELE) Superior C2. Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - *Campus* I: Salvador) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa - *Campus* Santo Amaro). Dedicar-se ao ensino de língua espanhola como língua estrangeira para brasileiros e à formação de professores de língua espanhola e, ainda, desenvolve pesquisas na área de estudos dos discursos em língua portuguesa e em língua espanhola.

Lorena Oliveira Tavares

Mestranda pela Universidade Europeia no Brasil (UNIEUBRA), especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pós-graduada em Neuropsicologia Educacional pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão (IBPEX). Licenciada em Letras com Espanhol pela UEFS. Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB *Campus* I Salvador). Coordenadora do Curso de Extensão em Língua Espanhola Avançada do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE-PROEX-UNEB).

Iára Kastrup Schlaepfer

Mestre em Língua Espanhola e Respetivas Literaturas (USP), pós-graduação lato sensu em Tradução de Português-Espanhol e Espanhol-Português (UGF) pós-graduação em Língua espanhola e Respetivas literaturas (USP) e Bacharelado em Letras Português Espanhol pela Universidade de São Paulo. Possui experiência como docente na área de Letras, com ênfase em Literatura Espanhola , Hispano-americana e Brasileira. Na área de Comunicação, em cinema. Autora do projeto patrocinado pela Secretaria da Cultura “A rota afro-íbero-americana: uma zona mal iluminada”. Atualmente é professora na UNEB de Literatura em Língua Espanhola, Teoria Literária e Literatura Comparada e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Polo de Elísio Medrado (PARFOR).



Marco Luiz Mendes de Oliveira

Especialista em língua portuguesa pela Universidade Salgado Oliveira. Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado e bacharel em língua estrangeira espanhol e inglês pela Universidade Federal da Bahia. Atuou como professor de língua espanhola no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente é professor de língua espanhola e suas literaturas do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*).

Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira

Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia no Programa de Literatura e Cultura, dentro da linha de pesquisa dos Estudos de Tradução Cultural e Intersemiótica. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, na área dos Estudos de Tradução. Bacharel em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna/Espanhol (UFBA). Atualmente, é professora com dedicação exclusiva do curso de Letras/Espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*).

Núbia da Silva Cruz

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC (UNEB, *Campus I*). Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Feira de Santana e licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Faculdade Jorge Amado. Atualmente é professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia onde atua como docente do Curso Licenciatura Plena em Letras Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola. É membro da comissão de Estágio Curricular

Supervisionado no referido curso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia e Prática de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

Roberto Matos Pereira

Doutorando pela Universidade de Alcalá de Henares, Espanha. Especialista em língua espanhola pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui o DELE superior (Diploma de Español como Lengua Extranjera), expedido pelo Instituto Cervantes. Atualmente é professor de espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus I*). Dedicando-se a investigações nas áreas da linguística aplicada, da aquisição de língua estrangeira e língua materna, da lexicologia e da pragmática.



Fontes : Minion Pro / Syntax Lt
Formato : 150 x 210 mm
Tiragem: 300
Impresso em outubro/2015

Apoio



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

ISBN 978-85-85813-07-9



9 788585 813079