

REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda



Ano 04 – Vol. I – Edição Nº 6 – Dezembro de 2018

Fortaleza – CE

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2018

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018
ISSN 2318-0099

COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

ciceroamiranda@gmail.com

Sara de Paula Lima – UFC

saraalima@gmail.com

Lucineudo Machado Irineu – UECE

lucineudo.irineu@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

Ad hoc

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Comitê editorial

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Lucineudo Machado Irineu – UECE'

Sara de Paula Lima – UFC

Formatação e diagramação

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Revisão Final

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

E-mail e comunicação

revistageppele@gmail.com

Dados para catalogafia

Número 06

Volume 01

1ª Edição

Ano IV Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

EDIÇÃO TEMÁTICA

“A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão dos cursos de Letras, com licenciatura em Língua Espanhola do Ceará”

Fortaleza/ CE

Dez/2018

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018
ISSN 2318-0099

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará
Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018
ISSN 2318-0099

Apresentação

O GEPPELE/CNPQ (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua Espanhola) é um grupo de estudo e pesquisa ligado ao CNPQ e também um Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará. Temos como público alvo alunos graduandos e/ou pós-graduados em Letras/Espanhol e professores de língua espanhola. Objetivamos promover o encontro entre profissionais que já atuam e aqueles que estão em processo de formação inicial para o ensino de língua espanhola, de forma que, nessa interação, possam ser levados e estimulados a refletir a respeito de sua prática, bem como acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e sobre a relevância de sua atuação no e para o contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, o GEPPELE tem como objetivo manter um espaço de discussão em torno da formação de professores de Língua Espanhola e do ensino e aprendizagem desse idioma, nas escolas, cursos e universidades brasileiras.

A Revista Eletrônica do GEPPELE – Todas essas atividades têm gerado uma produção científica sobre as leituras e publicações realizadas pelos participantes do grupo. No ano de 2011, com a realização do I Colóquio do grupo, publicamos os textos produzidos no encontro. No ano de 2013, dada a necessidade de abrir mais um espaço para a discussão e divulgação das pesquisas da área de espanhol, realizamos o lançamento da Revista Eletrônica do GEPPELE que, desde então, vem servindo de canal de veiculação de trabalhos acadêmicos de vários professores e alunos do país. O periódico conta já com avaliação da CAPES e tem o objetivo de publicar textos originais e inéditos de professores, pesquisadores, alunos (vinculados à graduação ou pós-graduação) e professores da rede pública e particular cujas pesquisas e trabalhos acadêmicos tratem de questões relacionadas ao ensino de Espanhol como língua estrangeira, políticas linguísticas e formação de professores de E/LE.

Neste número da revista, apresentamos trabalhos de alunos e professores cujos trabalhos foram apresentados na I Semana de Letras Espanhol da UFC, selecionados especialmente para este número da revista.

A publicação visa, entre outros objetivos, difundir o trabalho desses autores e consolidar o espaço de investigação desenvolvido pelos cursos, de modo a demonstrar ainda mais a necessidade de trabalhos na área da LA e de Língua Estrangeira. Além disso, é propósito estimular a pesquisa nos alunos dos cursos de Letras Espanhol do Estado do Ceará, com reforço da sua formação de professores-investigadores.

Esperamos, finalmente, contribuir com esta publicação com a ampliação da discussão em torno das duas principais linhas da atuação do GEPPELE: a formação de professores e o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola.

Tenham todxs uma excelente leitura!

Cícero Miranda

Organizador

SUMÁRIO

ARTIGOS DE PESQUISADORES

Título / autores	Pág.
O ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA <i>Fernanda Almeida Freitas (UFC)</i> <i>Maria Valdênia-Falcão do Nascimento (UFC)</i>	
DASSANTA: LA FUERZA DE LA MUJER EN EL SERTÃO MEDIEVAL <i>Nathália Cardoso Maciel (UFC)</i> <i>Beatriz Furtado Alencar Lima (UFC)</i>	
FORMAS DE TRATAMIENTO PRONOMINALES EN EL COMIENZO DEL SIGLO XX: ANÁLISIS DE DOS OBRAS TEATRALES HISPANOAMERICANA <i>Ricardo Freire da Silva (UFC)</i>	
LO TRAGICO EN LA NOVELA CAÑAS Y BARRO <i>Marcelo da Costa Cavalcante (UFC)</i>	

O ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Fernanda Almeida Freitas (UFC)

Maria Valdênia-Falcão do Nascimento (UFC)

Resumo: O ensino da expressão oral de uma língua estrangeira, particularmente no espaço da escola pública, é um tema que costuma ser tratado com certa desconfiança pela comunidade escolar, uma vez que parece predominar ainda uma compreensão de que o aluno não aprende realmente a “falar” a língua estrangeira, nas aulas ministradas na escola. No presente trabalho, objetivamos apresentar um relato de experiência de um projeto desenvolvido com alunos dos sextos anos A, B e C em uma escola de ensino fundamental do município de Fortaleza. A metodologia utilizada consistiu na realização de uma proposta de sequência didática que pretendia fomentar o desempenho dos participantes na aquisição da oralidade em língua espanhola. A fundamentação teórica do projeto baseou-se nos pressupostos teóricos de autores como Bordón (2006), Almeida Filho (1998, 2008), Prado Aragonés (2004), Pastor Cesteros (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados obtidos demonstraram que as produções dos alunos que efetivamente se envolveram na atividade superaram as expectativas da docente, tanto no uso adequado do vocabulário, quanto na produção dos fonemas, evidenciando que é possível encontrar caminhos para o desafio de ajudar os alunos da escola pública a desenvolver sua expressão oral na língua meta.

Palavras-chave: Experiência Docente, Expressão Oral, Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) inclui problematizar uma série de questões que envolvem não só as concepções de língua e linguagem, adotadas pelo professor, mas, sobretudo, implica ter em conta o planejamento das unidades de ensino, a produção ou seleção de material didático, a aplicação da metodologia de ensino adequada em sala de aula e a avaliação da aprendizagem dos alunos.

É nossa intenção, no presente artigo, refletir sobre uma experiência de ensino da expressão oral em língua espanhola, em contexto do ensino público regular, considerando as especificidades desse contexto educativo, que não raras vezes envolve salas lotadas e, muitas ainda, apresentando infraestrutura inadequada; tempo reduzido de aula e, conseqüentemente, menor exposição à língua-alvo, além da pouca expectativa ou indiferença demonstrada pelos alunos na aprendizagem de uma segunda língua.

Para fins de exposição, organizamos nosso trabalho em três seções: na primeira, descrevemos o percurso do conceito de competência comunicativa na perspectiva de Bordón (2006) e apresentamos as contribuições de Almeida Filho (1998) sobre o ensino de língua estrangeira numa abordagem comunicativa; na segunda seção, apresentamos o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, como também as contribuições de Prado Aragonés (2004) e de Pastor Cesteros (2006) sobre o ensino comunicativo das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), por fim, na última sessão, descrevemos o projeto *Me comunico en español* desenvolvido na disciplina de espanhol como língua estrangeira para alunos do sexto ano do ensino fundamental.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Passados quase 50 anos da publicação do artigo “Communicative Competence” (HYMES,1972), o conceito de competência comunicativa, proposto pelo autor do artigo, não encontrou consensualidade entre os teóricos que o empregam.¹ Apesar das controvérsias sobre a definição do termo e dos desdobramentos posteriores, a perspectiva apontada por Hymes revolucionou os métodos de ensino de LE, uma vez que deslocou a atenção dada ao ensino do vocabulário e das estruturas sintáticas, de forma descontextualizada, para o ensino de como o vocabulário e a morfossintaxe são efetivamente usados pelos falantes, isto é, relacionando esses conhecimentos a um dado contexto e a uma intenção comunicativa; dessa forma, a comunicação propriamente dita passa a ser o foco do conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972,1979).

Segundo Bordón (2006, p.30), Hymes critica o conceito de competência formulado por Chomsky (1965), pelo fato de este não considerar em seus postulados a importância da dimensão sociocultural como um fator de controle da expressão linguística, fundamentando o conceito de competência apenas nos critérios de gramaticalidade e aceitabilidade. Nesse sentido, Chomsky desprezaria parâmetros

¹ Sobre esse tema consultar Silva, *Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)* SOLETRAS, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez de 2004.

como: i. o uso real da língua (capacidade do falante de usar o conhecimento que ele tem da língua); ii. os aspectos psicológicos que interferem no desempenho do falante (limitações de memória, mecanismos de percepção); iii. o conhecimento sociocultural e a capacidade para usar esse conhecimento (o que é adequado ser dito de acordo com o contexto comunicativo) e iv. a compreensão de que o enunciado pode ser gramaticalmente possível, psicologicamente realizável (factível) e inapropriado ao contexto comunicativo. Para Bordón (2006), Hymes ampliou o conceito de competência formulado por Chomsky, acrescentando aos postulados os aspectos socioculturais que influenciam na interação comunicativa.

Bordón (2006) apresenta um percurso histórico do conceito de competência comunicativa. A autora chama a atenção para o fato de que embora o conceito formulado por Widdowson (1978) se aproxime do proposto por Hymes (1971), ele deriva da Retórica e da Análise do Discurso. Para Widdowson (1978), a aquisição da estrutura da língua deve ser concomitante com a aquisição das suas regras de uso e a ênfase deve ser dada ao ensino da língua viva em detrimento da língua literária.

Ainda de acordo com Bordón (2006), outros teóricos importantes para a evolução do conceito de competência comunicativa foram Swain & Canale (1980) que subdividiram a competência comunicativa em 4 subcompetências, quais sejam: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. A primeira consiste no domínio do código linguístico no que se refere aos seus aspectos fonológico, morfossintático e textual; a segunda compreende o conhecimento das regras de uso da língua em diferentes contextos sociolinguísticos; a terceira se refere à habilidade de organizar e interpretar significados e formas para produzir textos coesos e coerentes e a quarta e última engloba o uso de estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação e/ou para destacar a intenção retórica de alguns enunciados. Para a autora, as subcompetências de Swain & Canale (1980) tiveram uma forte influência no ensino de segundas línguas fundamentado no enfoque comunicativo.

Bordón (2006) finaliza o percurso histórico salientando a contribuição do modelo proposto por Bachman (1990), para quem a competência linguística do falante se subdivide em conhecimento organizativo e conhecimento pragmático. O primeiro tipo de conhecimento se subdivide em *conhecimento gramatical* (vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia e ortografia); e *conhecimento textual* (elementos de

coesão e organização retórica da conversa); e o segundo, subdivide-se em *conhecimento funcional* (funções ideais, manipulativas, heurísticas e imaginativas) e *conhecimento sociolinguístico* (variedades dialetais, expressões idiomáticas, componentes culturais e figuras de fala). Já a competência estratégica não figura entre os componentes do conhecimento linguístico. A autora conclui que a proposta de Bachman (1990) foi muito influente como fundamentação teórica para cada um dos componentes da competência comunicativa.

Segundo Almeida Filho (1998) há diferentes maneiras estabilizadas de ensinar línguas com uma abordagem comunicativa, uma vez que para este autor os métodos comunicativos têm como denominador comum o foco na significação da interação, pois

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros usuários-falantes da língua. (ALMEIDA FILHO, 1998, p.36)

De acordo com Almeida Filho (1998), a atuação do professor como organizador e mediador das experiências do aluno com a língua-alvo no ambiente escolar ou fora dele (por exemplo, sugerindo sites, aplicativos, vídeos ou vídeo-aulas disponíveis no youtube, etc.) é o fio condutor de uma aula comunicativa. Vale considerar que o professor é o responsável por apresentar e explicar aos alunos modelos de uso da LE para que, a partir da apropriação dessas referências, os alunos elaborem sua própria expressão na língua estudada que deverá ser reforçada ou corrigida ao longo do curso por atividades elaboradas pelo professor para esse fim.

Como havíamos pontuado na introdução deste artigo, pautar-nos-emos na perspectiva sociocomunicativa postulada por Hymes (1971) e desenvolvida por teóricos como Widdowson (1978); Swain & Canale (1980); Bachman (1990) e Almeida Filho (1998) e, ainda, no conceito de Sequência Didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para fundamentar teoricamente o projeto *Me comunico en español*.

O projeto tinha como objetivo geral observar se a sequência didática que desenvolvemos seria útil para ajudar aos alunos na aquisição da habilidade oral em língua espanhola no contexto do ensino público regular brasileiro, apesar do número

excessivo de alunos, do pouco tempo de exposição à língua-alvo e das limitações impostas pela má infraestrutura da escola onde o projeto foi aplicado.

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nossas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da sequência didática (doravante SD), aplicada com as turmas de sexto ano para fomentar a produção da expressão oral em espanhol, pautaram-se no modelo proposto para aquisição de língua escrita pelo grupo de Genebra, mais especificamente em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) para quem uma “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para estes autores, a base de uma SD é a explicação detalhada, pelo professor, da tarefa de produção oral ou escrita que deverá ser realizada pelos alunos. Os autores recomendam que seja feita uma produção inicial ou diagnóstica, a fim de que o professor conheça as competências já adquiridas pelos alunos e planeje as atividades e os exercícios da SD, buscando desenvolver habilidades que melhorem o desempenho dos alunos. De acordo com os autores, após o diagnóstico, o professor deve aplicar exercícios sistemáticos e progressivos (também chamados de módulos ou oficinas) para que os alunos se apropriem das características estilísticas e composicionais do gênero trabalhado. A produção final é o momento dos alunos mostrarem ao professor as habilidades adquiridas e, por isso, também pode ser usada como atividade avaliativa.

O esquema abaixo sintetiza a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para uma SD.

Figura 01: Proposta de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Essa segmentação da SD foi desenvolvida pelos autores, tomando como referência as escolas de Genebra. No entanto, parece-nos importante que o professor faça as adaptações necessárias para adequá-la à sua realidade. Nós, por exemplo, não

realizamos a atividade diagnóstica, pois nossos alunos nunca haviam estudado uma LE antes e, por isso, nossa SD teve que substituir a produção inicial dos alunos por um módulo de apresentação de textos que mostravam pessoas, de diferentes países hispanofalantes, apresentando-se em variadas situações comunicativas. Nesse módulo, foram trabalhados não apenas as características estilísticas e composicionais do gênero apresentação pessoal, mas sobretudo a pronúncia, o vocabulário e algumas diferenças interculturais entre os falantes das duas línguas. Os textos apresentados aos alunos foram retirados do livro *Saludos 1* da coleção *Saludos* publicada pela editora Ática, em 2008. Além de uma produção autoral que desenvolvemos para o projeto.

A organização de uma SD para o ensino da expressão oral em espanhol justificou-se por auxiliar os alunos a significar a aprendizagem da fonética do espanhol, uma vez que observamos que sem uma motivação autêntica para uma produção final, precedida por atividades preparatórias, os alunos não lembravam da pronúncia das palavras. Dessa forma, assumimos como principais objetivos da SD: criar uma situação significativa para o uso da expressão oral, promover o uso do vocabulário e do conteúdo morfosintático aprendido e, ainda, conscientizar os alunos dos conhecimentos necessários para gravar um vídeo (enquadramento, luz, qualidade do som, etc).

Além do modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), também fundamentamos nossa atividade na concepção teórica de Prado Aragonés (2004). Conforme a autora, o uso real das quatro habilidades comunicativas não funciona isoladamente e sim integrando-as entre si, uma vez que o usuário da língua frequentemente intercala os papéis de receptor e emissor enquanto conversa com alguém. A autora postula, ainda, que “a transferência de informação e de língua do código oral ao escrito e vice-versa é muito habitual” (2004, p.94)² de forma a que diferentes gêneros textuais, como uma obra de teatro ou um filme sejam escritos, muitas vezes, permeados por características dos gêneros orais. Tal procedimento ocorre para que o texto possa ser oralizado e o público não perceba que se trata de um texto escrito. Esses são apenas alguns exemplos de gêneros textuais que misturam os códigos oral e escrito no uso real da língua.

² No original “La transmisión de información y de lengua del código oral al escrito y viceversa es muy habitual” Prado Aragonés, Josefina *Didáctica de la lengua y de la literatura para enseñar en el siglo XX*. España: La Muralla, 2004.

Para o desenvolvimento das atividades propostas na SD, também consideramos as contribuições de Pastor Cesteros (2006), sobretudo em seu livro *Aprendizaje de segundas lenguas*, no qual a autora faz importantes questionamentos sobre a incoerência entre a relevância dada ao ensino da expressão oral em LE e as atividades que efetivamente são desenvolvidas pelos professores em sala de aula que ainda privilegiam ensino da compreensão leitora e da produção escrita.

Cesteros (2006, p.198) explica que as atividades de produção oral devem ser significativas para o estudante, ou seja, o professor deve propor aos alunos tarefas nas quais estes vejam um propósito comunicativo, pois só assim os alunos podem se arriscar a produzir algo além do solicitado pelo professor. A autora orienta que, como no desenvolvimento de qualquer outra habilidade, os temas trabalhados pelo professor devem ser retirados da realidade sociocultural dos alunos, além de serem adequados ao nível de conhecimento linguístico que os alunos possuem sobre a língua-alvo.

Para a conclusão da SD, buscamos nos fundamentar na Pedagogia dos Multiletramentos que recomenda o uso das novas tecnologias da informação para o ensino da “diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p.22). Apesar da Pedagogia dos Multiletramentos preconizar o trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos, que combinam imagens com sons e links, nossa proposta de apresentação final limitou-se à gravação pelo celular da apresentação dos alunos em espanhol, pois a escola não dispunha de laboratório de informática para que os alunos pudessem trabalhar a multimodalidade no vídeo produzido. Além disso, o objetivo principal da SD era significar a aprendizagem da expressão oral e consequentemente motivá-los a produzirem seus textos, revisarem suas produções e as ensaiarem para que a produção oral em espanhol no vídeo final fosse boa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO *ME COMUNICO EN ESPAÑOL*

Uma das angustias recorrentes aos professores de LE, que atuam na escola pública, é como trabalhar a expressão oral em turmas com um número excessivo de alunos, muitos deles sem a motivação necessária para aprender uma língua estrangeira.

A indisciplina, consequência direta da falta de significado para os alunos dessa aprendizagem, também contribui para agravar o problema.

Conforme mencionado anteriormente, o presente relato trata de uma experiência que realizamos com o objetivo de minimizar essas dificuldades encontradas e de lograr demonstrar aos alunos que eles são capazes de se expressar em língua espanhola, bem como compreender outros falantes que utilizam essa língua. O conceito de SD postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ajudou-nos a romper com a fragmentação de conteúdos de uma aula para a outra e envolveu a todos, durante sete aulas consecutivas, no planejamento e execução do projeto que elaboramos juntamente com os alunos.

A SD foi proposta logo após o retorno das férias escolares de julho com o objetivo de revisar os conteúdos trabalhados ao longo do primeiro semestre, quais sejam: o alfabeto, os verbos *ser*, *estar*, *llamarse*, *tener* e *gustar*, o vocabulário sobre parentescos e os números de um a cem.

Ao iniciarmos o projeto *Me comunico en español*, explicamos aos alunos que, durante um período de tempo, as aulas seriam dedicadas à produção de um vídeo individual no qual cada aluno gravaria um dos seus colegas apresentando-se em espanhol e que, para isso, antes de gravar os vídeos, todos os participantes leriam textos que apresentavam crianças de diferentes países hispanofalantes, também se apresentando em espanhol, com a ajuda da professora. Após assistir aos vídeos, os alunos também deveriam produzir seus próprios textos, tendo como modelo aqueles lidos e interpretados na primeira aula.

Quando iniciamos as atividades, poucos alunos pareciam entusiasmados com a condução das atividades, por isso, para animá-los, durante essa aula, lemos em voz alta os textos do material didático e pedimos para que os alunos os repetissem, esse procedimento foi útil para que eles vissem que eram capazes de produzir os fonemas. Após ouvirmos a produção dos alunos, aproveitamos para reforçar a correta produção de alguns fonemas, por exemplo, /r/, /l/, /e/, /o/, entre outros. Seguindo-se à atividade proposta de leitura, os alunos foram orientados a produzirem seus próprios textos de apresentação pessoal em espanhol.

Enquanto trabalhavam nas atividades de produção dos seus textos pessoais, circulávamos entre os vários grupos na sala, esclarecendo dúvidas e orientando aos alunos que concluíam a tarefa a ajudarem seus colegas que ainda estavam produzindo os

textos. Não determinamos quantidade de palavras, nem de linhas para a produção autoral dos alunos e sim de informações. Cada texto deveria conter o nome do aluno, sua idade, nomes dos pais e irmãos, a série que o aluno cursava e alguns dos seus gostos pessoais. Ao final da primeira aula, poucos alunos haviam concluído a atividade. Decidimos passar como tarefa de casa a conclusão do texto e solicitamos aos alunos que já haviam terminado suas produções que fossem a casa dos colegas ou os recebessem em sua casa para dar continuidade ao trabalho de tutoria.

Na segunda aula, devolvemos as produções textuais dos alunos corrigidas e pedimos para que estes fizessem as modificações solicitadas. Nessa aula, a atenção dada aos alunos que demonstraram mais dificuldades foi intensificada. Além do trabalho de tutoria, fizemos um grupo com aqueles mais resistentes à realização da tarefa. Desse grupo, 5 (cinco) alunos se sentiam incapazes de realizar a tarefa e declararam que não tinham condições de realizá-la, porque mal sabiam sua própria língua. Esse fato nos chama a atenção uma vez que costuma ocorrer com certa frequência. É comum que os alunos não se sintam motivados a produzir textos em língua estrangeira, principalmente quando se trata de textos orais, e considerem as propostas de atividade que lhes apresentamos como algo acima de suas possibilidades. No entanto, o que esse projeto nos demonstrou foi que é possível minimizar esse sentimento, propondo aos alunos objetivos claros, atividades sequenciadas e realizáveis no espaço de sala de aula, como a que estamos relatando. Ao final da segunda aula, iniciamos o trabalho de ensaio com os alunos que já haviam passado pela etapa de revisão e correção textual.

Na terceira, quarta e quinta aulas, ensaiamos com os alunos a leitura, produção e memorização dos textos, pois a ideia era que no vídeo eles aparecessem falando e não lendo. Na quinta aula, dedicamo-nos aos últimos ensaios e chamamos os alunos, individualmente, para que pudessem ouvir suas produções e corrigir a pronúncia de algum fonema que ainda fosse necessária. Durante esse módulo da SD, um desafio que enfrentamos foi o de ajudá-los a superar a timidez e a vergonha de falar em espanhol. Os alunos sabiam que seus vídeos poderiam ser vistos por outros e queriam aparecer da melhor maneira.

As duas últimas aulas, sexta e sétima, foram dedicadas às gravações em sala. Os alunos nos questionaram por que eles não podiam fazer as gravações em casa, já que eles poderiam gravar em seus próprios celulares, mas insistimos que era importante que

a gravação fosse feita na escola, uma vez que poderíamos ajudá-los caso eles esquecessem a pronúncia de alguma palavra ou ficassem nervosos e quisessem desistir. Para ter espaço suficiente para a gravação do vídeo, organizamos as carteiras em círculo e, em seguida, colocamos uma imagem de Don Quixote olhando para um moinho de vento na parede para ser a imagem de fundo dos vídeos. Orientamos aos alunos para que, em duplas, gravassem os vídeos. Em média, cada vídeo foi gravado entre duas e três vezes, e, enquanto as duplas gravavam, os outros alunos faziam seus últimos ensaios.

Ressaltamos que apesar de termos realizado a mesma SD nas três turmas de sexto ano, escolhemos descrever o relato de experiência do sexto ano A por ter sido a turma que mais se entusiasmou com a proposta da produção de um vídeo. Dos 35 alunos, 22 produziram o vídeo final. Ao longo das aulas, observamos que mesmo os alunos que não conseguiram produzir seus textos olhavam com interesse o envolvimento dos colegas na produção da tarefa e foram menos indisciplinados durante as aulas da sequência didática.

Quanto aos resultados alcançados, os alunos de um modo geral, apenas substituíram as informações dos textos apresentados, durante o primeiro módulo, por suas informações pessoais, apesar disso, a produção textual final dos alunos nos faz considerar que a SD facilitou que os alunos consolidassem a aprendizagem dos conteúdos estudados de modo fragmentado ao longo do primeiro semestre. Além disso, a produção do vídeo mostrou-se muito significativa para eles, uma vez que, ao terminar as gravações, os alunos tiveram a iniciativa de mostrar seus vídeos aos pais e amigos.

A exibição do vídeo final, pelos alunos que participaram de todas as etapas da SD, fez com que os alunos que não a concluíram nos pedissem que repetíssemos a atividade, pois desta vez eles participariam de todas as etapas. Consideramos a mudança de postura desses alunos um efeito positivo da SD para a criação do “clima de confiança”, descrito por Almeida Filho (1998) como a primeira macro-fase de uma aula significativa de LE. Segundo o autor, essa atmosfera de confiança é a responsável por lograr envolver a turma nas atividades propostas pelo professor.

Em termos técnicos, podemos dizer que os vídeos ainda precisam de ajustes. Houve casos de enquadramento ruim, muito barulho externo, áudio baixo, etc., mas a produção oral, sobretudo dos fonemas que nos propomos a trabalhar - /x/,/r/,/l/, /o/, /e/ -

da maioria dos alunos foi muito boa. Também houve uma maior sedimentação na aquisição do léxico e das estruturas usadas para fazer um uso comunicativo da língua em situações em que o falante precisa dar informações pessoais e expressar gostos e preferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, apresentamos o projeto que desenvolvemos com o fim de trabalhar o ensino da expressão oral em uma sala de aula da rede pública. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Pastor Cesteros (2006), para quem a importância dada à expressão oral em LE, pelo viés da abordagem comunicativa, é incoerente com a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, pois estes, em sua maioria, ainda privilegiam o ensino da compreensão leitora e da produção escrita.

Tomamos, ainda, em consideração os pressupostos de Rojo & Moura (2012) sobre a presença cada vez mais intensa das novas tecnologias, no cotidiano dos alunos, e as novas práticas sociais de leitura e escrita, as quais pressionam a escola por mudanças na abordagem do professor de ensinar e avaliar os gêneros textuais orais e escritos.

Recorremos aos pressupostos destacados e buscamos aplicá-los a uma proposta de sequência didática para o ensino da expressão oral. Conforme relatamos, propusemos uma SD para o ensino dessa habilidade que apresentasse a possibilidade de se trabalhar, significativamente, a fonética do espanhol associada ao ensino do gênero textual apresentação pessoal. Também objetivamos destacar as dificuldades inerentes ao trabalho pedagógico realizado com grupos numerosos de jovens muitas vezes indisciplinados e desmotivados.

O envolvimento dos alunos em uma proposta de atividade que ao final produziu algo concreto, que eles puderam mostrar aos pais e amigos, ampliou nossas possibilidades de promover a aprendizagem da expressão oral, pois diminuiu sensivelmente a desmotivação e indisciplina dos alunos. Além disso, gerou a confiança necessária para que eles acreditassem em seu potencial para aprender a língua meta.

Por fim, diante do exposto, reafirmamos nossa crença de que é possível o ensino da expressão oral no contexto da escola pública, apesar do tempo limitado destinado as

aulas de LE, da grande quantidade de alunos por turma e da desmotivação intrínseca dos estudantes para aprender um novo idioma.

O resultado alcançado com as produções finais dos alunos que participaram do projeto nos convida a refletir sobre outras estratégias exequíveis para o ensino da produção oral, que ajudem a desenvolver a competência comunicativa dos alunos na escola pública. Tais estratégias são especialmente importantes uma vez que, no presente momento, não há políticas públicas para aumentar o tempo de aula para as línguas estrangeiras, nem para diminuir o número de alunos por turma, portanto cabe a nós, docentes, encontrar estratégias para minimizar os efeitos dessas adversidades impostas pelo sistema ao nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas do ensino de línguas**. Campinas-SP Pontes, 1998.

BORDÓN, Tereza. **La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos**. Madrid- España: Arco/Libros S/L, 2006.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

PASTOR CESTEROS, Suzana. **Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas**. Publicaciones de la Universidad de Alicante-España, 2006.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. **Didáctica de la lengua y de la literatura para enseñar en el siglo XX**. España: La Murralla, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues & MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

DASSANTA: LA FUERZA DE LA MUJER EN EL SERTÃO MEDIEVAL

Nathália Cardoso Maciel (UFC)
Beatriz Furtado Alencar Lima (UFC)

RESUMEN

Este trabajo hace un análisis comparativo entre la ópera sertaneja *Auto da Catingueira*, del cantante y poeta brasileño Elomar Figueira Mello, y el poema medieval español *Cantar de Mio Cid*, de autoría desconocida, tomando como elemento central el papel de la figura femenina en estas obras literarias. A pesar de las semejanzas que hicieron con que muchos investigadores hayan desarrollado estudios comparativos entre la literatura del sertão del noreste de Brasil y la literatura medieval de la Península Ibérica, conectadas por líneas invisibles en su carácter de oralidad trovadoresca, épica, popular y religiosa, las dos obras en análisis poseen fondos que dibujan caminos estéticos discursivos particulares, cuando se considera el escenario del Sertão, en especial, como una verdadera entidad que influye en la cosmovisión de los personajes y en la comprensión de lo que se puede considerar un hecho heroico. Para eso, se ha tomado como foco del análisis el personaje femenino Dassanta, protagonista de la ópera *Auto da Catingueira*, en comparación con el papel desempeñado por las figuras femeninas que aparecen en el *Cantar de Mio Cid*, con el objetivo de comprender cómo la lírica sertaneja, a pesar de su carácter medieval, sitúa la mujer en cuanto protagonista fuerte y definidora de destinos. El estudio se basa en los conceptos de *Sertão Profundo*, definido por Elomar como “un pliegue en el tiempo”, en el que no se distingue lo que es magia y lo que es real, y de *Brasil profundo*, defendido por Ariano Suassuna como aquél lugar donde encontramos nuestras raíces y riquezas – lo que él ha buscado destacar con su *Movimento Armorial* –, con el intento de caracterizar la singularidad de este escenario de un Sertão Medieval.

Palabras-clave: análisis comparativo – edad media – Mio Cid – Mujer

INTRODUCCIÓN

“*Sinhores dono da casa
O cantadô pede licença
Prá puchá a viola rasa
Aqui na vossa presença*”³

Elomar Figueira Mello es un cantante y poeta brasileño, hombre del interior de Bahia, poco simpático a las apariciones en los grandes medios de comunicación – para ello, vale la obra, no el hombre⁴ –, pero intensamente reconocido y respetado entre músicos e investigadores por su rico y singular trabajo con el lenguaje *catigueiro*. A través de un universo temático hecho de los seres y paisajes de la Caatinga⁵, Elomar ha desarrollado una obra especial, que consigue ser, a una sola vez, tan erudita y tan popular. Este afable creador de cabras, por muchos considerado para la música brasileña

³ Fragmento inicial del canto “Bespa”, prólogo a la ópera *Auto da Catingueira*, de Elomar Figueira Mello.

⁴ Leer artículo: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/recluso-anti-imagetico-elomar-faz-concertos-neste-fim-de-semana-20075891>

⁵ Bioma típico del interior del noreste de Brasil.

lo que es Guimarães Rosa para nuestra literatura, ha sido capaz de traducir en su obra lo más denso y mágico de la vida en el sertão brasileño a través de una estética de tonos medievales. A este espacio, se refiere Elomar como el *Sertão Profundo*, en el que se destaca la melancolía, la aridez y, además, la fuerza y la riqueza existencial del lugar y de sus habitantes *sertanezos*⁶:

Elomar, na qualidade de importante músico brasileiro, pode ser definido como cantador, trovador e menestrel, pois mantém as imagens do universo medieval presentes no sertão por meio de uma linguagem clássica, mesclada ao dialeto catingueiro. Observa-se a presença das “literaturas da voz”, assunto explorado por Paul Zumthor⁷, que se perpetuaram pela memória e afloraram nos textos, demonstrando valores artísticos baseados na estética européia, recriados por Elomar segundo modelos nordestinos. Sua obra transita entre o erudito e o popular, revelando a diversidade brasileira e, principalmente, o mundo do sertanejo. (BONAZZA, 2006, p. 22)

Ariano Suassuna, escritor del estado de Paraíba conocido nacionalmente por obras como *O Auto da Compadecida* y *O Romance da Pedra do Reino* (ambas adaptadas para la televisión), ha creado, en sus estudios estéticos y culturales, un movimiento que de hecho ya existía en la raíz del Sertão, pero que se hizo percibir a partir de su bautismo etimológico: el *Movimento Armorial*, fundado en 1970 por Suassuna, en la ciudad de Recife, que congregó numerosos artistas en la tarea de hacer arte erudito a partir de las raíces populares de la cultura brasileña; un movimiento que surge para conceder “suporte estrutural e teórico à medievalidade sertaneja” (CARDOSO, 2010, p. 19).

Elomar y Suassuna, en sus universos líricos particulares, tuvieron sensibilidad estética para percibir el Sertão como una entidad, “o mundo desentranhado e deserto de tudo quanto seja supérfluo e fútil” (SANTORO in MARTINS, 2014, p. 15), un espacio poéticamente rico, donde se identifica una especie de esencia medieval que conduce a la vida sertaneja; una herencia que puede ser entendida por el sesgo histórico (inmigrantes y colonización por pueblos ibéricos), pero también desde el punto de vista del contexto geográfico y cultural del sertão brasileño, paisaje inhóspito donde urge brotar el arte y la imaginación en un intento de supervivencia del espíritu a través de la

⁶ Grafiado con z para diferenciarse del concepto *sertanejo*, comúnmente vinculado a los dúos sertanejos de la cultura de masas de Brasil, que nada tienen que ver con el sertão retratado por Elomar.

⁷ Fue un reputado medievalista, crítico literario, historiador de la literatura y lingüista suizo.

poesía. Como afirma Elomar, el *Sertão Profundo* tiene algo de maravilloso y algo de realidad que no es o esto o aquello: está ubicado en un pliegue del tiempo (Schouten, 2005, p. 29). Sin duda, un pliegue del tiempo en el cual reina la increíble oralidad de aquello a que Suassuna se refiere como el *Brasil Profundo*: hay que adentrarlo para que se encuentren las raíces y riquezas de su formación.

Esta oralidad es la conexión entre Sertão y Medievo que condujo a la aparición de varios estudios comparativos de la literatura sertaneja del noreste brasileño con la literatura medieval de la Península Ibérica⁸. Se pueden enumerar diversos puntos en común entre las dos: el tono épico y caballeroso, la religiosidad católica, el fondo didáctico-moralizante, la sonoridad de las rimas, el carácter popular etc. Las óperas de Elomar, las piezas teatrales de Suassuna y los romances de cordel que burbujan en el sertão brasileño son para eso ejemplos indiscutibles. Pero hablamos de dos realidades, y, a pesar de las líneas invisibles que les hacen esta inquietante conexión, la construcción de los relatos literarios de cada una ocurre de manera muy particular y diversa. Esto se percibe claramente si analizamos las figuras femeninas presentes en específicamente dos epopeyas medievales, una sertaneja y otra española: la ópera *Auto da Catingueira*, de Elomar, y el poema *Cantar de Mio Cid*, la más antigua épica medieval castellana que alguna vez se ha registrado.

Auto da Catingueira es uno de los trabajos más importantes – quizás el más importante – de la obra de Elomar. Se trata de una ópera, lanzada en elepé en 1984 junto a un libro explicativo (aunque haya sido escrita entre 1964 y 1969), compuesta por 790 versos que se dividen en cinco actos: “Da Catingueira”, “Dos labutos”, “Das visage e das latumia”, “Dos pidido” y “Das violas da Morte”, presentando también un prólogo intitulado “Bespa⁹”. Ella cuenta la historia de Dassanta, una mujer catingueira, pastora de cabras, hija del interior y del trabajo, que carga en su nombre la obligación de ser santa, pero cuyo destino, lleno de misticismo, le ha reservado el pecado de poseer una belleza que deja rastro de muerte por donde pasa:

⁸ La Península Ibérica, particularmente el Reino de Castilla, durante el período medieval, ha permitido una efervescencia de trovadores y juglares. Aunque de carácter popular, este tipo de arte no ha sido clasificado como inferior, siendo apreciado por todas las clases sociales de la época.

⁹ Corruptela de la palabra del portugués *véspera* (en castellano, *vispera*).

... ópera sertânica com estrutura de um auto da Idade Média. Não tanto pelo formato, bem mais pelo assunto: os autos medievais tratavam dos santos, suas vidas, seus martírios. No *Auto da Catingueira* não há um santo, mas a personagem central chama-se Dassanta. (DIAS apud BONAZZA, 2006, p. 71).

El poema *Cantar de Mio Cid*, a su vez, es un cantar de gesta español de autoría anónima, lo más antiguo registrado, datado de la época medieval europea, y relata las hazañas del caballero castellano Rodrigo Días de Vivar – *El Cid Campeador* –, que, después de haber sido acusado injustamente de robo, se ve desterrado de Castilla por el rey Alfonso y abandona a su mujer, Doña Jimena, y a sus hijas, Doña Elvira e Doña Sol, para juntar-se a las tropas cristianas en guerra contra los moros. A cada batalla vencida, a pesar de su destierro, el Cid envía presentes al rey como prueba de su honor y lealtad. Al final, logra alcanzar su remisión y se transforma en un héroe de la patria.

ANÁLISIS

Ambas las obras, *Auto da Catingueira* y *Cantar de Mio Cid*, transcurren en una sociedad patriarcal muy religiosa; desde este contexto, se supone que la figura femenina estaría automáticamente condenada a un según plan. Sin embargo, no es eso lo que ocurre con el personaje de Elomar. Si en el *Cantar de Mio Cid* las mujeres son accesorios y juguetes para destacar las cualidades del héroe, en el *Auto da Catingueira* no sólo no hay un héroe, como la trama se desarrolla a partir de la figura de una mujer, Dassanta. Históricamente, el sertão del noreste brasileño es una región que sufre con la marginalidad y el olvido. De alguna manera, la poesía oriunda de allí va a nacer cargada con la tónica de dar voz a estos que no la tienen, y el heroísmo, a su vez, viene incrustado en una batalla que no es de reyes y soldados, sino por la supervivencia. En la “pelea” del sertanejo que vive de ganado y agua escasos a peregrinar por tierras de nadie, hombres y mujeres, con sus papeles de género bien definidos, adquieren igual importancia. En el cantar de Elomar, el Sertão es protagonista en su totalidad: la Tierra, el Hombre [La Mujer] y la Lucha¹⁰.

¹⁰ Referencia a la obra literaria *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, dividida en tres partes: “A Terra”, “O Homem” y “A Luta”.

Sin embargo, tanto en el *Auto da Catingueira* como en el *Cantar de Mio Cid*, la mujer actúa de manera pasiva. Doña Jimena se dedica a Cid, sumisa a su voluntad; ella y sus dos hijas son abandonadas por él, que prioriza luchar por el rey; no se sabe nada acerca de sus vidas durante las luchas del Cid; sus hablas, en raras ocasiones, sólo sirven para exaltar las virtudes del campeador:

¡Merced, Campeador, en buen hora cinxiestes espada!
 Sacada me avedes de muchas verguenzas malas.
 Afeme aquí, señor, yo è vuestras fijas amas.
 Con Dios è convusco buenas son è criadas.
 (SÁNCHEZ, 1779, p. 289-290).

[...]

Merced vos pedimos, padre, ¡si vos vala el Criador!
 Vos nos engendrastes, nuestra Madre nos parió
 Delant sodes amos, Señora è Señor.
 Agora nos embiades à tierras de Carrion,
 Deudo nos es à cumplir lo que mandaredes vos.
 (Idem, p. 328).

Además, Doña Sol y Doña Elvira tienen sus primeros maridos, los infantes de Carrión, Fernando y Diego González, elegidos por su padre y con la venia del rey Alfonso VI, por el criterio del *status*, es decir, no importando los deseos íntimos de las jóvenes. Estos mismos maridos se revelan viles y siniestros, y, por una venganza hacia el Cid, maltratan cruelmente a sus mujeres, atándolas e golpeándolas desnudas, dejadas como muertas en el robledal de Corpes. Sobre este facto, la mayor preocupación de Cid no estaba direccionada al estado de sus hijas, sino curiosamente a su propio honor y a la devolución de las respectivas dotes, lo que se nota cuando él pide cortes al rey para reclamar las debidas devoluciones:

Mucho vos lo gradesco como à Rey è a Señor,
 Por quanto esta cort ficiestes por mi amor.
 Esto les demando à Infantes de Carrion:
 Por mis fijas quem' dexaron yo no he deshonor;
 Ca vos las casastes, Rey, sabredes que fer hoy.
 Mas quando sacaron mis fijas de Valencia la mayor,
 Hyo bien las queria dalma è de corazón.
 Diles dos espadas, à Colada y à Tizon:
 Estas yo las gané à guisa de varon
 Ques' ondrasen con ellas è sirviesen à vos
 Quando dexaron mis fijas en el Robredo de Corpes,
 Comigo no quisieron aver nada è perdieron mi amor.
 Denme mis espadas quando mis Yernos no son. (p. 350)

Dassanta, a su vez, obedece a su padre, trabaja para sustentar la casa y no puede satisfacer sus deseos más simples a causa de la pobreza. Además, paga el precio de poseer una belleza asombrosa responsable por su trágico final; aquí, el amor y la muerte están fuertemente vinculados como causa y consecuencia del pecado de la carne:

Mais o pió qui era qui sua buniteza
Virô u'a besta fera naquelas redondeza
In todas brincadêra adonde ela chegava
As mulé dançadêra assombrada ficava
Já pois dela nas fêra os cantadô dizia
Qui a dô e as aligria na sombra dela andava
E adonde ela tivesse a véa da foice istava
(Extracto del canto "Da Catingueira")
(...)

Muié, viola e facão, como quêra
São três coisa em qui minha vida intêra
Sempre fôro a minha perdição
(Extracto del canto "Das Violas da Morte")

Sin embargo, se percibe que en el *Auto da Catingueira* los eventos giran alrededor de Dassanta desde su nacimiento (canto "Da Catingueira"), envuelto en un aire místico y sombrío – ella nace *Numa quadra escura de janêro*¹¹ / *Numa noite de chuva e de truvão* –, en su trabajo cotidiano (canto "Dos labutos"), en su relación con el misterioso (canto "Das visage e das latumia"), en sus deseos de mujer vanidosa – *Ah! Pois sim vê se não esquece / De trazê ruge e carmim* –, hasta su suerte de caminar junto a la muerte, profetizada por un cantante ciego y encerrada en el último canto, "Das violas da Morte", cuando su marido, el arriero Chico das Chagas, duela por su amor con un experimentado cantante de la región, y la pelea de violas termina con la muerte de los tres: Chico das Chagas, el cantante y Dassanta. Además y sobretodo, Dassanta tiene voz activa y la conciencia de su opresión, lo que falta a las mujeres de Cid. En el canto "Das visage e das latumia", está clara la insatisfacción de Dassanta:

Vida mais danada inda tô pra vê
Pelas parambêra desses socobó
Vai mia vida intera já murcha na fulô
Cuma se eu tivesse penas a pagá
Pra sê prisionera nesse caritô
Ê vida tirana essa de pastorá
Cabra repartida sirigada iê
Volta cá zulêga dexa de atentá
Num vê qui mia sina é só de padicê

¹¹ "Quadra escura" significa noche de luna nueva, cuando en el cielo no hay ninguna luz de la luna.

Ai vida tirana só de pelejá
E assim se vai meus dia tardes e miã
Disperdiçado nesse labutá

En el *Cantar de Mio Cid* y en las epopeyas medievales españolas, de manera general, la mujer es una eterna ausente, sirviendo únicamente de accesorio a la construcción del héroe. Dassanta, por el contrario, tiene su importancia reconocida por el trovador ya al principio del acto, cuando este afirma que la catingueira, muriendo, se volvió pájaro:

Conta os antigos quela dispois da morte virô
Passú das asa marela jácanã pomba fulô
Fulô rôxa do panela só lá tem essa fulô
Dispois da morte virô pássu japiassoca assú

En la mitología de distintos pueblos, los pájaros representan la conexión entre la tierra y el cielo, así considerados como animales sagrados (véase la bíblica paloma de la paz o la griega fénix que renace de las cenizas), y pueden significar también la liberación del peso terrestre, restando la esencia del ser, que es el alma. Es decir, en la epopeya de Elomar, Dassanta se hace inmortalizada. No habría más simbólica y profunda forma de expresar el valor de Dassanta, de la mujer *sertaneza*, del pueblo *sertanezo*, en este mágico y melancólico escenario, situado en un pliegue del tiempo, este Sertão Medieval.

REFERENCIAS

ALVARO, Bruno Gonçalves. **A construção das masculinidades em Castela no século XIII**: um estudo comparativo do *Poema de Mio Cid* e da *Vida de Santo Domingo de Silos*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestre em História Comparada) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

BASTOS, Eduardo. A vida cancioneira do sertão profundo de Elomar Figueira Mello. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Cruz das Almas, v. 1, n.1, p. 119-222, 2010.

BONAZZA, Alessandra. **Das visage e das latumia de Elomar Figueira Mello**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

CARDOSO, Maria Inês Pinheiro. **Cavalaria e picaresca no romance d'A Pedra do Reino de Ariano Suassuna**. 2010. 545 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

GONZÁLEZ, Mario M. **Leituras de literatura espanhola: da Idade Média ao século XVII**. São Paulo: Letraviva/Fapesp, 2010.

MARTINS, Karla Patrícia Holanda. **Sertão e melancolia: espaços e fronteiras**. Curitiba: Appris, 2014.

SÁNCHEZ, Tomás Antonio. **Cantar de Mio Cid**. Vol. 1, 1779. Disponible en: <http://www.rae.es/sites/default/files/Archivos de la BCRAE Primera edicion del Cantar 1779 Tomas Antonio Sanchez.pdf>. Acceso en: 22 ago. 2018.

SCHOUTEN, André-Kees de Moraes. **Peregrinos do sertão profundo: uma etnografia da música de Elomar Figueira Mello**. 2005. 121 f. Dissertação (Mestre em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

FORMAS DE TRATAMIENTO PRONOMINALES EN EL COMIENZO DEL SIGLO XX: ANÁLISIS DE DOS OBRAS TEATRALES HISPANOAMERICANA.

Ricardo Freire da Silva (UFC)

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar, bajo el enfoque socioestilístico las formas pronominales de tratamiento tú, vos y usted en dos obras teatrales hispanoamericanas a comienzos del siglo XX, con **Isabel Sandoval, Modas** (1915) de Armando Moock, autor chileno más representativo de la creación teatral y **Camino de Flores** (1929) de Antonio Acevedo Hernández, considerado el padre del teatro social chileno. El análisis de las piezas ocurrió con las relaciones asimétricas descendentes y ascendentes y simétricas de los personajes y serán colectados los datos con la concordancia verbal y posición del pronombre de tratamiento. Basándonos en presupuesto, tales como Labov (1972, 1978, 2008), Pereira, Coan y Pontes (2016), Calderón (2010), Pedroviejo Esteruelas (2003, 2003), Brown y Gilman (2003 [1960]), Coelho y Souza (2014). Realizamos un análisis cuantitativo al cuantificar las formas pronominales en las dos obras y cualitativo al analizar, a partir de los presupuestos de Brown y Gilman (1960) sobre las dimensiones de poder y solidaridad y Labov (1972, 1978) sobre la variación social, mientras que las categorías analizadas fueron: la relación de intimidad, relaciones familiares y franja etaria. Los resultados obtenidos, que la forma usted en las dos obras fueron con mayor cantidad indicando que la dimensión de poder y la relación de respecto fueron significativas. Ya las formas tú y vos permanecieron con cantidades próximas.

Palabras claves: Sociolingüística, Obras teatrales chilenas, Formas pronominales

INTRODUCCIÓN

La lengua española posee una gran variedad de usos y formas lo que para muchos estudiantes es algo complejo, pero para una lengua es rico. Con las formas de tratamiento se constata fenómeno semejante, pues hay cerca de 21 países hispanohablantes que usan más de una forma para referirse a alguien, utilizando a veces relaciones simétricas y/o asimétricas que pueden variar según el interlocutor o la situación comunicativa, lo que muchas veces no refleja la forma estándar de la lengua.

En este contexto, a partir de los postulados de la Socioestilística, este trabajo abordará la variación lingüística sincrónica de las formas de tratamiento pronominales, con enfoque en la segunda persona de singular y sus variantes: (i) el tú (tuteo) que, para Lapesa (1980, p.391-392), es la segunda persona del singular y el tratamiento que se da a los inferiores o entre iguales cuando había máxima intimidad; (ii) el vos (voseo) que, según Calderón Campos (2010, p.226), es utilizado para dirigirse a un solo interlocutor, con el que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad; (iii) el usted

(ustedeo) que, conforme Carricaburo (1997, p. 9), expresa la formalidad o el poder (en el caso de tratamiento no recíproco, en que se polariza el usted en el que tiene mayor autoridad o jerarquía o más edad [...]).

El corpus para el análisis será dos obras teatrales chilenas situadas a comienzos del siglo XX, con **Isabel Sandoval, Modas**¹² (1915) de Armando Moock, autor chileno más representativo de la creación teatral y **Camino de Flores**¹³ (1929) de Antonio Acevedo Hernández, considerado el padre del teatro social chileno. Estos textos son auténticos y representan el contexto social de la época.

De esa forma, el objetivo de este trabajo es analizar, bajo el enfoque socioestilístico, las obras teatrales del siglo XX, las formas pronominales para segunda persona de singular: tú, vos y usted, observando las relaciones simétricas y asimétricas que un personaje utiliza para dirigirse a alguien.

En la próxima sección, aportaremos un contexto histórico sobre la Sociolingüística, un levantamiento de los estudios trabajados sobre la temática y el uso de las formas pronominales en Chile.

SOCIOLINGÜÍSTICA

La Sociolingüística es un área de la Lingüística que estudia la relación entre la lengua que hablamos y la sociedad en la que vivimos, observando los aspectos sociales y culturales. Para esa corriente, la lengua es una institución social y no puede ser estudiada como una estructura autónoma, sin un contexto situacional, de la cultura y de la historia, que la persona está insertada.

La Sociolingüística parte del principio de que la variación y el cambio lingüístico son inherentes a las lenguas y que deben ser considerados en el análisis lingüístico. La sociolingüística se interesa por todas las manifestaciones de una lengua y su enfoque es el habla.

En estudios recientes sobre la variación estilística en la modalidad escrita Coelho y Souza (2014), abordaron, en su investigación, la variación escrita en textos teatrales,

¹²Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93321.html>

¹³Disponible en: http://www.fundadoresdelteatrochileno.uchile.cl/Antonio_Acevedo_Hernandez/Obras/Camino_de_flores.html

ya que gran parte de los trabajos posee el enfoque en la lengua hablada, principalmente utilizando entrevistas, como corpus. Así, los estudios de la variación estilística utilizando las obras teatrales, como corpus escrito, es un enfoque con un grado de relevancia muy interesante, pues trae una nueva propuesta para el análisis, pues gran parte son de análisis oral.

En la década de 60, en Estados Unidos, la sociolingüística surgió con los estudio del lingüista William Labov, que la denominó como Sociolingüística Variacionista o Teoría de la Variación. El abordaje variacionista se fundamenta en presupuestos teóricos que permiten identificar la regularidad y la sistematicidad por tras del caos aparente de la comunicación del nuestro cotidiano. Así, busca demostrar como una variante surge o desaparece en una lengua.

El término variación lingüística, para Coelho (2015, p. 16)¹⁴ es un proceso por el cual dos formas pueden ocurrir en el mismo contexto con el mismo valor referencial/representacional, o sea, con el mismo significado (traducción de autoría propia), un ejemplo de variación lingüística es el uso entre el tuteo y voseo en Hispanoamérica, en que ambas las formas son utilizadas con mismo significado. Otro término importante es variable, que es el lugar en la gramática en que se localiza la variación, de forma más abstracta, como en ejemplo visto anteriormente, la variable es la expresión pronominal para segunda persona del singular. Ya el término variante, para Cezario (2013, p. 142)¹⁵ “es utilizado para identificar una forma que es usada al lado de otra en la lengua sin que ocurra cambio en significado” (traducción de autoría propia), ejemplificando las variantes tú y vos. Para que una o dos formas sean consideradas variantes deben ser cumplidos dos requisitos: 1. deben ser intercambiables en el mismo contexto; 2. deben mantener el mismo significado referencial/representacional.

El estudio de los procesos de variación nos permite establecer algunos tipos de variación lingüística, como: variación regional, variación de registro, variación social y variación estilística, siendo las dos últimas el enfoque de nuestro trabajo.

La variación regional está asociada a la diferencia entre ciudades, regiones o países para un término, como por ejemplo “ônibus” que en español hay distintas formas:

¹⁴Coelho (2015, p.16) “A variação lingüística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, como o mesmo significado”.

¹⁵Cezario (2013) “O termo variante é utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico”.

autobús, ómnibus, guagua, buseta, colectivo, entre otros. Ya la variación de registro está relacionada con el grado de formalidad del contexto de interacción, como la escritura de un correo electrónico o la forma que se habla.

Labov (2008 [1972] p. 313) entiende el término *social*¹⁶ como “aquellos trazos de la lengua que caracterizan varios subgrupos en una comunidad heterogénea” (traducción de autoría propia) y por *estilístico*¹⁷, “las alternancias por las cuales un hablante adapta a su lenguaje al contexto inmediato del acto de habla” (traducción de autoría propia). Ambas se expresan, segundo esa concepción, en el comportamiento del individuo, o sea, en el modo como el hablante habla algo para el oyente.

Bagno (2017, p. 122)¹⁸ define estilo, como: “un modo distintivo de hablar o escribir” (traducción de autoría propia). De esa forma, un individuo posee formas o estilos distintos para hablar o escribir, a partir del contexto que está insertado. Por ejemplo, cuando el personaje Isabel habla con Don Ajeno y su hija Inés, hay un cambio de léxico y gramática, como comprobamos en los fragmentos abajo:

ISABEL – Don Alejo, a usted que **le tiene** confianza Juan, a usted que **le conversa**, **¿no sabe usted qué le sucede?** Lo he notado triste, distraído, ¿no **le ha dicho** nada a usted? **¿Será** acaso?... Inés, trae de mi pieza el hilo de surcir que está sobre la cómoda. (Váse Inés, 2.a izquierda). (MOOCK, 1915, p.14)

ISABEL – Pero **¿no comprendes**, niña, que **eres** indiscreta?(MOOCK, 1915, p.15)

La variación social reúne las categorías de identificación del hablante, tales como: sexo, franja etaria, grado de escolaridad, clase social, profesión, entre otras. El control por la forma que el hablante alterna su lenguaje a causa de su grado de atención al habla fue también una de las preocupaciones metodológicas de Labov (1978).

Sobre la variación estilística, Labov (1972) atribuye a sus trabajos las categorías sociales y centraliza en grado de atención la dimensión estilística, sin mostrar un patrón de comportamiento condicionado por el estilo. Sus trabajos tienen el enfoque en el habla más espontánea, como la investigación en Martha’s Vineyard, en la que el autor

¹⁶Labov (2008 [1972]) “aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa comunidade heterogênea”.

¹⁷Labov (2008 [1972]) “as alternâncias pelas quais um falante adapta a sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala”.

¹⁸Bagno (2017) “um modo distintivo de falar ou escrever”

analizó la tendencia que los moradores centralizaban la primera vocal de los diptongos /ay/ y /aw/ al pronunciarlas, diferenciando del inglés patrón o estándar.

La variación estilística, para Francom (2001), es la manera de que habla un interlocutor en particular, en distintas ocasiones y contextos. Esa variación estilística se conoce como variación intrahablante, en que el contenido de una conversación, el ambiente en que tiene lugar, el propósito y el modo del discurso son los espacios (locus) del hablante, para que haga el análisis sistemático de la variación.

Brown y Gilman (2003 [1960]) fueron los pioneros en indicar el valor de los indicios de un probable universo estilístico, para las formas de tratamiento, con la distinción T – V. Esa distinción es:

una propiedad que, según los autores, la mayoría de las lenguas presenta, de en su estructura disponer de al menos dos pronombres para el tratamiento del interlocutor, siendo un pronombre más utilizado en situaciones menos formales y/ o de mayor proximidad entre los interlocutores – T –, y otro preferido en situaciones más formales y/ o de mayor distanciamiento entre los interlocutores – V. (Traducción de autoría propia)¹⁹ (BROWN E GILMAN (2003 [1960]), *apud* NUNES DE SOUZA, 2014, p. 170)

Esos pronombres poseen una asociación con dos dimensiones, de poder y solidaridad. La relación de poder no es recíproca, en el sentido de que dos personas no tienen el poder una sobre la otra, en una misma área del comportamiento; en esa relación el superior utiliza T y recibe V. Según los autores, el poder se manifiesta de diferentes formas, como: fuerza física, edad, sexo, riqueza y papel ejercido en la Iglesia, en el Estado, entre otros. Así, hay una relación asimétrica descendente, cuando un jefe dirigirse al empleado utilizando el pronombre tú o vos y el empleado usted o ascendente, cuando un hijo utiliza usted para hablar con su padre, mientras el padre tú o vos.

Ya la relación de solidaridad es una relación simétrica y se manifiesta al frecuentar la misma escuela, tener los mismos padres o la misma profesión, como por ejemplo, cuando dos hermanos o amigos utilizan el tuteo o voseo para comunicarse.

¹⁹Brown e Gilman (2003 [1960]) “Essa distinção é, em poucas palavras, uma propriedade que, segundo os autores, a maioria das línguas apresenta, de em sua estrutura dispor de ao menos dois pronomes para o tratamento do interlocutor, sendo um pronome mais utilizado em situações menos formais e/ ou de maior proximidade entre os interlocutores – T –, e outro preferido em situações mais formais e/ ou de maior distanciamiento entre os interlocutores – V”.

USO DE LAS FORMAS PRONOMINALES

Este estudio ya fue investigado por algunos teóricos como Pedroviejo Esteruelas (2003, 2003) con las formas de tratamientos pronominales y nominales en obras teatrales españolas del siglo XX, con enfoque en la forma de cortesía. Ya Pereira, Coan y Pontes (2016) investigaron la variación lingüística diatópica con los pronombres tú, vos y usted en obras teatrales del fin del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX en cuatro países hispano-americanos y analizaron, de forma cuantitativa por medio del programa GOLDVARB (2005), 8 obras teatrales y obtuvieron 507 datos, en los que 49 datos fueron de la forma vos, 69 datos de la forma tú y 389 datos de la forma usted. En éste trabajo, se han recogido las formas de tratamiento de Hispanoamérica del siglo XX en obras teatrales, pues es posible darse cuenta del contexto social de la época, en el discurso de los personajes.

Conforme Vieira (2014), la hipótesis de que la variación se manifiesta de forma regular en función de influencias de naturaleza estilística que constituye parte del interés de los estudios sociolingüísticos labovianos, siendo representado en diversos materiales representativos, como en el caso de textos periodísticos.

Esta investigación es relevante, pues con un breve vistazo por los materiales y libros didácticos de español, como segunda lengua, nos dimos cuenta que las relaciones entre personas en un contexto formal e/o informal son presentados en tablas de forma muy simplificada, sin profundizar la temática de la variación de las formas – tú, usted, vos – y sus usos, conforme Pontes y Brasil (2017). Además se resalta que por veces los libros didácticos explican solamente las dos primeras formas y no exponen al alumno el pronombre vos y cuando hay es solo la conjugación. Así, el intuito de este trabajo es aportar las formas pronominales y sus relaciones en el contexto chileno, a partir de dos obras teatrales del siglo XX.

Sin embargo, la forma pronominal “vos” está aceptado por la RAE (Real Academia Española), que muchas veces no aparece en los libros y cuando aparece no hay una explicación tan fundamentada al respecto, pues es un pronombre que dependiendo de la localidad va a cambiar su uso formal, de acuerdo con Brasil (2014), como por ejemplo en Argentina. Según Couto y Kulikovski (2011), es usado en los

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

diversos ámbitos sociales coloquiales y familiares, poseyendo un prestigio social. Ya en Chile, para Calderón Campos (2010), es más frecuente entre los jóvenes, urbanos, cultos y en situaciones informales; y, en España, el vos no es tan utilizado, resistió en algunas zonas aisladas y es mucho más usual entre los hablantes de varios países de Hispanoamérica que usted o tú.

Observando las tablas del uso del pronombre de la segunda persona del singular en España Peninsular e Hispanoamérica, podemos observar que pronombre es más utilizado en cada lugar.

En **España Peninsular**, se utiliza el tuteo en contexto de confianza con fórmulas simétricas de solidaridad informal y el ustedeo en trato de formalidad con solidaridad diferente.

Cuadro: Las formas pronominales en España Peninsular

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	tú	usted
Plural	vosotros/as	ustedes

Fuente: CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. p.10

Ya en **América Tuteante**, su uso predominante es tuteo en grado de familiaridad y ustedeo en contexto de poder.

Cuadro: Las formas pronominales en América Tuteante

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	tú	usted
Plural		ustedes

Fuente: CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. p.12

En **América Voseante**, las formas predominantes son el voseo que es utilizado en acercamiento y ustedeo que es usado en distanciamiento.

Cuadro: Las formas pronominales en América Voseante

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	vos	usted
Plural		ustedes

Fuente: CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. p.12

Por fin, en **América Tuteante/Voseante**, hay una competición de uso entre el tuteo y voseo y el ustedeo.

Cuadro: Las formas pronominales en América Tuteante/Voseante

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	tú vos	usted
Plural		ustedes

Fuente: CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. p.13

Así, de acuerdo con Fontanella de Weinberg (1999, p.1405):

El sistema pronominal de tratamiento se distribuye por niveles de formalidad, en que el pronombre “vos” es utilizado entre interlocutores íntimos, el pronombre “tú” en contextos de confianza y el pronombre “usted” en contextos formales, aunque, tanto el vos cuanto el tú puedan ser acompañados por formas verbales voseantes (vos cantás, temés, partís; tú cantás, temés, partís) monoptongadas, en Uruguay.

USO DE LAS FORMAS PRONOMINALES EN CHILE

El uso de las formas pronominales en Chile es distinto de los demás países hispanoamericanos, pues el ustedeo es formal y el tuteo y el voseo compiten en el trato de confianza. Siendo que se prefiere en Chile, el tipo de trato con la morfología verbal, sin expresar los pronombres.

Los hablantes chilenos utilizan el ustedeo, conforme Hummel (2010, p. 107), para dirigirse a personas de mayor edad, personas de rango o cargo superior, con autoridad; para expresar respecto; en situaciones públicas con gente desconocida; en

situaciones muy formales, de distancia. Sin embargo, en un primer contacto entre desconocidos, se convierte con mucha facilidad en tuteo, a partir de un cierto grado de confianza. Según Hummel (2010, p. 105), la facilidad con la que los hablantes cambian las formas lingüísticas de tratamiento con la misma persona es una de las características más importantes del español de Chile.

Ya el tuteo, para Hummel (2010, p. 107) expresa “proximidad, igualdad, confianza, amistad”, es el trato más normal, con gente de misma edad, hasta los 30 años; de 3 a 50 años, en situaciones informales, de calidez. Es también la preferencia en el habla culta chilena, que no es simplemente utilizado en contexto de confianza, sino también una marca cultural. Por eso estableció el tú académico utilizado por personas que se consideran progresistas.

Por fin, el voseo como forma tradicional de trato de confianza, pasó a ser una forma muy estigmatizada por su carácter inculto. En Chile, se usa las formas voseo vo(s) tomái(s), comí(s), viví(s), en que la s implosiva del pronombre y de las desinencias se realiza con una aspiración (forma más culta) o se elide (algo menos culto).

Hay dos tipos de voseo: el voseo auténtico y el voseo mixto. Para Torrejón (2010):

el *voseo auténtico* consiste en usar formas verbales derivadas de las de segunda persona plural, construidas con el pronombre arcaico *vos* como sujeto, para dirigirse a un solo interlocutor. [...] Ya el *voseo mixto* se presenta en las modalidades de *voseo mixto pronominal* consiste en hacer concordar el pronombre *vos*, sujeto a las mismas restricciones que en el voseo auténtico, con una forma verbal conjugada en segunda persona singular y *voseo mixto verbal* consiste en construir las formas verbales derivadas de las de segunda persona plural con el pronombre tú, o en usar las formas *te, ti, tu tuyo*. (TORREJÓN, 2010, p. 415 y 416)

El voseo auténtico es frecuente en las zonas rurales y entre los hablantes con nivel de escolaridad en las áreas urbanas. Ya el voseo secundario surgió en el lenguaje juvenil informal y es practicado en la burguesía urbana, en que se evita el uso del pronombre *vos*. En la obra Camino de Flores, observamos en un mismo fragmento el voseo auténtico (1) y voseo secundario (2).

Rosalía – A toa hora, en too momento... siempre. ¡Te veo con tu manta e labor, con la guitarra en brazos, sonriéndome como vos sabís, y mirándome

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

con esos ojos... me llegan a dar calofríos! **Vos no sábis** (1)... Quisiera'star en toas las partes en que'stis vos, en toas partes. . . ocupar con mi nombre, con mi cariño too tu corazón. . . toa tu vía! Ser el latío de tu sangre, la visión de tu; sueños como vos lo sois pa mí. Mira, cuando veo el cielo, las flores, la luna, el torrente, pienso en vos que de too **hablás** (2) en tus canciones y te quiero tanto que no sé. . . que haré si me engañás. (HERNÁNDEZ, 1929)

Al esclarecer los puntos relevantes para el análisis de los datos, tenemos conciencia de que la percepción del autor podrá o no reflejar la realidad lingüística y social de la época, pues es una pieza teatral y no equivale a una comunidad de habla. Las variables independientes elegidas para este estudio, se dividen en la variable extralingüística, como: nacionalidad de los escritores, géneros de los interlocutores (personajes) y sus relaciones, la variable lingüística, como: posición del pronombre de tratamiento en relación con el verbo y la concordancia verbal.

A partir de este contexto tan diversificado, proponemos como objetivo analizar los usos de los pronombres de tratamiento en obras teatrales. A seguir, presentaremos los procedimientos metodológicos del presente estudio.

METODOLOGÍA

Dramaturgia Chilena

Este trabajo está compuesto por dos obras teatrales del periodo literario en que la dramaturgia chilena (1900 – 1950) tuvo un explosivo desarrollo, tanto por la aparición de dramaturgos como de compañías nacionales. De esa forma, fue a partir de la primera década del siglo que empezó a perfilarse con un marcado acento nacional, siendo *Armando Moock* (grifo mío) (1894-1942), el autor más representativo de la creación teatral en ese período.

Este fenómeno se reflejó en dos ámbitos de la creación nacional. El primero, corresponde a la explosiva aparición de dramaturgos nacionales a partir de 1910 y el segundo, al considerable incremento de montajes de compañías teatrales con actores, directores y técnicos chilenos.

Sin embargo, el desarrollo del "Teatro Obrero" con las producciones teatrales, que en esta época era de corte realista y costumbrista auxilió en el nacimiento del teatro

chileno. Figuras como Germán Luco Cruchaga, autor de *La viuda de Apablaza* (1928) y principal exponente del naturalismo criollista, y *Antonio Acevedo Hernández* (grifomío), autor de *Chañarcillo* (1936), considerado el padre del teatro social chileno, son representantes de este fenómeno de avanzada cultural.

Los autores fueron elegidos por ser representativos en el teatro chileno y sus obras disponibles en el internet. Así, Armando Moock Bousquet (1894 – 1942) se orienta en la construcción de una "pintura de costumbres" que prolonga las opciones estéticas de la literatura; sus melodramas y comedias sentimentales son contextualizados por lo general en el universo socio-cultural de las "capas medias" chilenas y argentinas, de allí que algunos críticos lo destacan como un "dramaturgo de consenso". Su producción dramática supera las cincuenta obras, entre las que destacan: *Pueblecito*, *La serpiente*, *Un crimen en mi pueblo*, *Rigoberto y Mocosita*.

Por su parte, Antonio Acevedo Hernández (1886 – 1962) es el precursor del teatro social chileno, en que escribió en sus obras la cruda realidad de los marginados, a partir de su propia experiencia vital. Sus obras muestran la pobreza y los problemas que ella conlleva: explotación, marginalidad, alcoholismo y violencia. Son características de sus producciones: la reivindicación social que se mantiene firme en medio de textos influenciados tanto por el folclor como por la religiosidad popular. Sus principales producciones son: *Los payadores*, *Irredentos*, *Almas perdidas*, *La canción rota*, *Árbol viejo*, *Camino de Flores* y *Chañarcillo*, que es tal vez la obra más reconocida del autor.

Elegimos el periodo histórico del siglo XX, porque dependiendo del periodo especificado, podemos encontrar distintos usos de las formas de tratamiento pronominal para segunda persona, como por ejemplo siglo XV, con las formas vos y vuestra merced y en el siglo XX, hay las tres formas trabajadas en mi estudio. Y las obras teatrales²⁰ que utilizan para designar aquellas obras literarias concebidas para representar ante un público una acción que varios personajes (encarnados por los actores) llevan a cabo mediante el diálogo.

En una obra teatral es preciso diferenciar dos realidades:

a) El teatro como texto literario, creado y escrito por un dramaturgo y dirigido a un público en general.

²⁰Fuente: disponible en: <https://sites.google.com/site/lenguaenliteratura/el-genero-dramatico>

b) El teatro como espectáculo, como representación, es decir, como ejecución escénica llevada a cabo por un director (que adapta a sus inquietudes estéticas el texto del autor), con la finalidad de que sea captado por un público concreto que asiste a la representación: el espectador.

A partir de este *corpus*, recogemos los datos referentes a la variable dependiente de esta pesquisa, que trata de la alternancia de las formas de tratamiento pronominales para segunda persona del singular *tú, vos y usted*, utilizando los ejes clásicos del poder y de la solidaridad y relaciones simétricas y asimétricas ascendentes y descendentes.

Para Carricaburo (1997) los ejes clásicos son:

El eje horizontal puede ser recíproco para la solidaridad o confianza, cuando ambos se tutean (T-T), o recíproco para el poder o la deferencia, cuando ambos se tratan de usted (U-U). Cuando el eje es vertical, el polo del tuteo o del voseo es el que está marcado por el menos poder (- poder). (CARRICABURO, 1997, p. 9)

Las relaciones simétricas y asimétricas cambian conforme las interacciones entre los personajes. Las relaciones simétricas se producen entre dos o más personajes que estén en el mismo rol y manejan un registro o nivel de habla, sea en contexto formal o informal. Ya las relaciones asimétricas se producen entre dos o más personajes que cumplen distinto rol en la interacción comunicativa.

El análisis será compuesto por dos bloques: inicialmente cuantificamos las ocurrencias para cada forma pronominal de tratamiento para la segunda persona del singular y después analizamos cualitativamente, con enfoque socioestilístico, los fragmentos de las obras, a partir de los criterios de Brown y Gilman (1960) y de Labov (1972, 1978), que son: las relaciones de intimidad y familiares y la franja etaria. Para las relaciones de intimidad, los factores fueron: íntimos y no íntimos, ya las relaciones familiares, los factores sugeridos fueron: sin parentesco o con parentesco y el último la franja etaria entre joven y mediana edad.

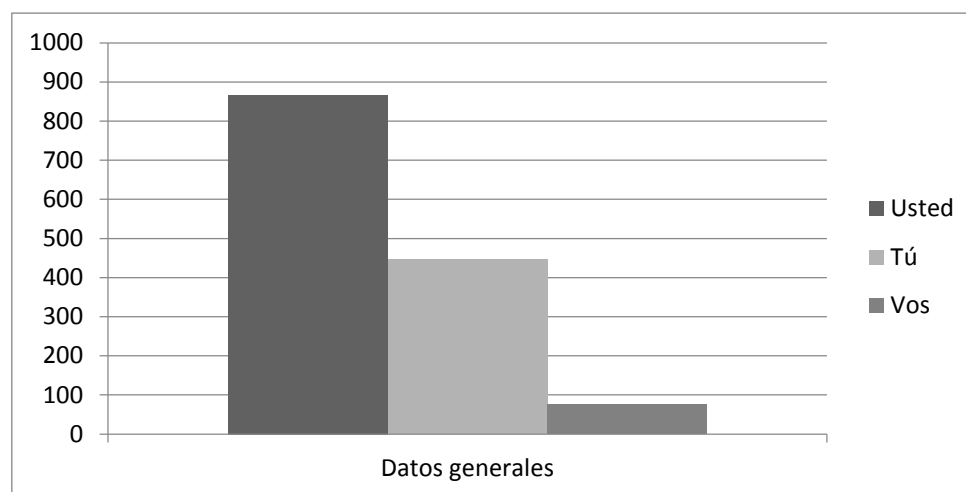
EL ANÁLISIS DEL CORPUS

Las variantes que, según Coelho (2015, p. 17), son la formas individuales que disputan por la expresión de la variable²¹, (traducción de autoría propia) para las formas

²¹ Coelho (2015) “são as formas individuais que disputam pela expressão da variável”

pronominales de tratamiento para la segunda persona del singular son: tú, vos y usted, que fueron cuantificadas en las dos obras en un total de 1388 ocurrencias, en los que obtuvimos 866 datos de usted, 446 datos de tú y 76 datos de vos. Como podemos observar en el gráfico:

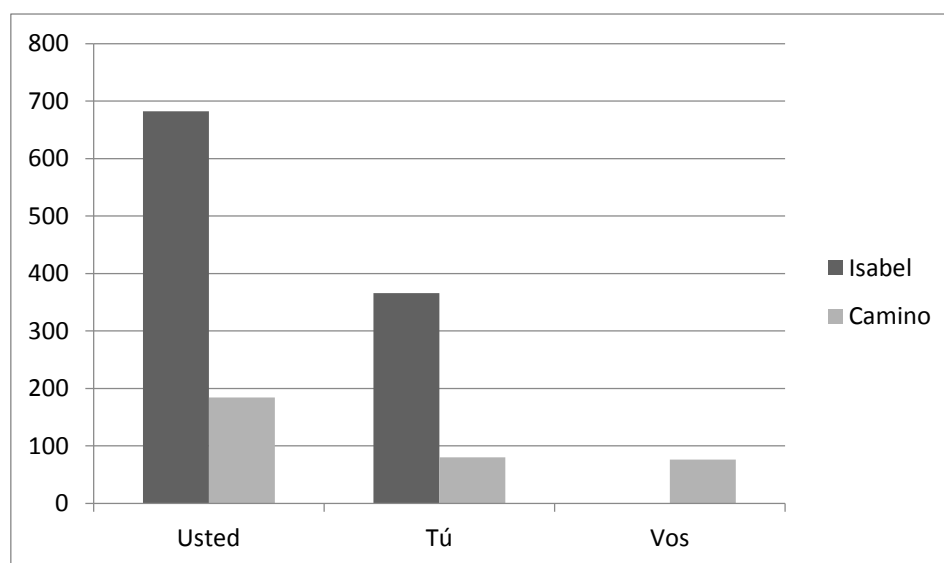
Gráfico 1 – Datos generales sobre el uso de las variantes Usted, Tú y Vos



Fuente: autor.

En la primera obra, **Isabel Sandoval, Modas** (1915), una comedia compuesta por dos actos, obtuvimos 1048 ocurrencias, en los que 682 datos son de usted, 366 datos de tú y no hay ocurrencias de vos. Ya en la segunda obra **Camino de Flores** (1929), una leyenda dramática compuesta en un acto, obtuvimos 340 ocurrencias, en los que 184 datos son de usted, 80 datos de tú y 76 datos de vos. Como podemos observar en el gráfico 2:

Gráfico 2 – Datos específicos de las variantes Usted, Tú y Vos en cada obra.



Fuente: autor.

La obra Isabel Sandoval, Modas tiene siete personajes, que forman 3 grupos familiares, el primer grupo es formado por Isabel, la madre y sus tres hijos (Inés, Juan y Lalo), el segundo grupo por Don Alejo, el padre, que vende perfumes y su hija Adriana, que trabaja con Isabel y descubre que Juan no le ama más y que su hermano Lalo está enamorado de ella y el último grupo compuesto por Doña Enriqueta y su hija, mientras que Juan está enamorado de ella, por ser rica.

La historia se pasa en un salón de un taller de modas de Isabel, en que trabajan con ella, Adriana y Inés, Lalo trabaja en una oficina y es enamorado por Adriana, Juan estudia poesía y en el inicio de la trama era enamorado por Adriana, Don Alejo es un gran amigo de Isabel y Doña Enriqueta compra abrigo para ella y su hija.

Analizando todo el contexto de las obras, elegimos algunos fragmentos para el análisis cualitativo con enfoque socioestilístico de las relaciones entre los personajes, a partir de los presupuestos de Brown y Gilman (1960) sobre las dimensiones de poder y solidaridad y Labov (1972, 1978) sobre la variación social.

Las categorías para el análisis del primer libro son: relación de intimidad, como: entre Inés y Adriana, Isabel y Don Ajeno y Lalo y Adriana, relación familiar, como: entre hermanos, de la madre y sus hijos, de sus hijos con la madre y franja etaria, entre Inés y Enriqueta.

En las relaciones de intimidad dos factores fueron elegidos: íntimos y no íntimos, con tres criterios que sirven para clasificar las relaciones de intimidad. Los criterios: (i) los personajes comparten secretos; (ii) los personajes tienen una amistad antigua y significativa; (iii) los personajes poseen afectos (marido y mujer, novios, amantes, enamorados). Para ser considerado íntimos es necesario que los personajes atiendan dos criterios.

En el fragmento de Inés y Adriana hay una relación simétrica, porque utilizan el tuteo, que indica un grado de confianza y ellas son jóvenes. Y, según Brown y Gilman (1960), hay una relación de intimidad, en que ellas son íntimas. Los criterios (i) y (ii) fueron atendidos y predomina el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad.

ADRIANA – ¿Qué **te sucede**?

INÉS – ¡Cuidado que es fea la caída que tiene esta falda!

ADRIANA – **No te preocupes** que a la dueña de ese vestido no le importan las caídas...

INÉS – Lo **dices** con malicia; no **seas** mala lengua; desde que esa señora se ha interesado por Juan, **tú la tienes** tirria. (MOOCK, 1915, p.8)

Otro punto es la relación entre Don Ajeno y Doña Isabel, porque hay una relación de amistad, en que podrían utilizar el tuteo, ya que expresa confianza, pero ellos utilizan el ustedeo y los términos de tratamiento como: Don y Doña, por tratarse de una relación de respeto, configurando una relación simétrica. Hay una relación de intimidad, porque ellos son íntimos y atienden los criterios (i) y (ii). Así, configuran la dimensión de solidaridad.

ISABEL – ¡*Don* Alejo, por Dios! No **diga usted** herejías que están las niñas oyéndolas.

ALEJO – Bueno, niñas, no oigan, que las herejías han sido para *doña* Isabel! Y ahora me voy por segunda vez. Y el caso es que..., se está tan bien aquí que no dan ganas de irse.

ISABEL – ¿**Volverá usted** pronto?

ALEJO – Si **me necesita usted**. No tengo prisa.

ISABEL – Deseaba **consultarle**.

ALEJO – Pues me quedo. (MOOCK, 1915, p.13)

En apartado siguiente, la relación de Lalo y Adriana es simétrica, porque utilizan el tuteo, que indica un grado de acercamiento entre ellos. Hay una relación de intimidad,

en que ellos son íntimos y los criterios (i), (ii) y (iii) fueron atendidos, predominando el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad.

LALO – (Acercándose a Adriana) Creí que esa señora no se iba nunca. ¿**Has llorado?**... **tienes** los ojos...

ADRIANA – No Lalo, es porque he estado agachada en la costura.

LALO – ¡Si **supieras** que pena me da **verte** así! porque la verdad se me figura que **sufres**.

ADRIANA – No estoy alegre, pero no estoy triste tampoco.

LALO – Es que cuando yo estoy contento me gustaría que todos... en fin. ¡Ay! Adriana ¡felicidades los que pueden contar todo lo que sienten! ¡Todo lo que piensan!

ADRIANA – ¿Y **tú no puedes?**

LALO – Nó... porque... la verdad... no me salen las frases como yo quisiera, parece que se me quedan atravesadas entre el corazón y la lengua... en fin... como esperando a no se quien para salir. (MOOCK, 1915, p. 82 y 83)

Para esta categoría, sobre las relaciones familiares son sugeridos para el control de este grupo, los siguientes criterios, basándose en Brown y Gilman (1960): sin parentesco y con parentesco; que engloba los subgrupos: entre hermanos, de madre para hijo y de hija para padre.

En este apartado, en que hay un diálogo entre los hermanos y su madre, los hermanos utilizan el tuteo para dirigirse un al otro, demostrando un grado de familiaridad con relación simétrica, ya que todos usan el mismo pronombre de tratamiento, predominando el uso de variantes ligadas a la dimensión de solidaridad. Sin embargo, la madre utiliza con su hijo Juan, el tuteo, caracterizando una relación asimétrica descendente. De esa forma, hay una dimensión de solidaridad.

JUAN – Buenas tardes madre. (Golpeándole en la mejilla suavemente, de un modo que parece que lo hace no por devoción sino por obligación). Buenas tardes chiquillas. (Mirando despreciativamente a Lalo que está en un rincón). ¡Ah! **estas tú** aquí, temprano **has vuelto** del trabajo.

LALO – Un poco.

ISABEL – ¿**Has andado** mucho? ¿Dónde **has estado?** Estas pálido, ¿**Vienes** enfermo, hijo mío?

JUAN – ¡Qué torbellino de preguntas! No traigo nada.

INÉS - Son atenciones, pero **tú no entiendes** de ellas; porque te hablan **te enojas** y porque no **te hablan** también; es difícil **comprenderte**.

JUAN – Siempre he dicho «yo» lo mismo.

ISABEL – Vaya, ¿van a empezar a reñir?

ADRIANA – ¿No **sabes** la noticia? A Lalo...

ISABEL – ¿**Quieres** comer algo, Juan? (MOOCK, 1915, p. 27 y 28)

En el fragmento, Adriana utiliza el tuteo con su padre, mientras que su padre usa el ustedeo con su hija, caracterizando una relación asimétrica ascendente con el predominio del uso de variantes con dimensión de poder.

ALEJO – ¿Tal vez? ¿Para que **usted me diga** tal vez he hecho yo este brillante discurso? ¡No faltaba más! ¡Caray! tengo razón, señora... ¡Adriana!
 ADRIANA – (Asomándose por una de las puertas con las mangas de la blusa arremangadas, según parece estaba lavando la loza del almuerzo). ¿**Me llamas** papá?
 ALEJO – **Trae** un muestrario de perfumes. (MOOCK, 1915, p. 64)

La franja etaria, una variable social Laboviana, tendrá como factor sugerido para el control: joven (hasta 29 años) y mediana edad (entre 30 y 60 años).

En el fragmento, cuando Inés (19 años) habla con D. Enriqueta (50 años) hay un cambio de tratamiento, ella utiliza el término señora y el ustedeo, dos pronombres indican una relación de respeto con una persona mayor y también porque D. Enriqueta es una cliente. Así, hay una relación asimétrica ascendente, cuando Inés habla con D. Enriqueta, empleando el ustedeo y asimétrica descendente, cuando D. Enriqueta habla con Inés utilizando el tuteo. En este fragmento, hay una estratificación social Laboviana sobre la franja etaria, en que tenemos una joven y una mujer de media edad con un uso de la dimensión de poder y solidaridad, respectivamente.

INÉS – **Pase usted, señora, ¿cómo está usted?**
 ENRIQUETA – Bien, niña; pero **deja** que descanse: tu escalerita me mata. (Reparando en Adriana). ¿Cómo va, hijita? (MOOCK, 1915, p. 72 y 73)

La obra Camino de Flores tiene ocho personajes que forma1 grupo familiar y 2 dos personajes hombres, el grupo es compuesto por familia: la abuela, Ño Isidro y los hijos (Rosalía, Florentina, Engracia y Lucho), el primer hombre es El Raco, un personaje que aparece solo en el inicio de la trama y el segundo es Manuel, que posee un papel fundamental en la historia.

La historia ocurre en un rancho, que al fondo hay una montaña central de Chile. La trama es una leyenda dramática que empieza con una discusión entre El Raco y Rosalía, siendo que él es enamorado por ella. Rosalía y Florentina son hermanas y están enamorada por Manuel, un abajino y poeta. La abuela es el personaje que explica la leyenda que titula la obra, Camino de Flores, Manuel es protagonista de la historia que

no sabe lo que hacer, pues era enamorado por Florentina y descubre que la persona que ama, Rosalía, es hermana de Florentina. En el final de la trama, deberá elegir una de ellas y lo demás personajes participan de la historia, pero no hay una grande importancia.

Las categorías para el análisis del segundo libro son: relación de intimidad, como: entre El Raco y Rosalía, Rosalía y Manuel y Manuel y Florentina, relación familiar, como: entre hermanos, de la abuela y sus nietos, de sus nietos con la abuela y de Ño Isidro y la abuela y franja etaria, entre Manuel y Ño Isidro.

Recordando que los dos factores elegidos para las relaciones de intimidad son: íntimos y no íntimos, con tres criterios que sirven para clasificar las relaciones de intimidad. Los criterios: (i) los personajes comparten secretos; (ii) los personajes tienen una amistad antigua y significativa; (iii) los personajes poseen afectos (marido y mujer, novios, amantes, enamorados). Para ser considerado íntimos es necesario que los personajes atiendan dos criterios.

En el fragmento, Rosalía y El Raco hay una relación simétrica, porque utilizan el tuteo y voseo, que indica un grado de confianza y ellos son jóvenes. De esa forma, configura una relación de intimidad, en que ellos son íntimos. Los criterios (i) y (iii) fueron atendidos y predomina el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad. En este fragmento observamos también, que hay una competición entre las variantes tú y vos, mientras que el vos secundario, utilizado por jóvenes es una variación del vos auténtico utilizado por los rurales.

ROSALIA – **Te digo** que no, que es imposible. A mí no me importa que **tengás** tierras y plata, **tehallo** demasio pesao e sangre, y no'stoy dispuesta a **soportarte** más.

EL RACO – Pero, Rosalía... Porque **habís cambio** tanto. Si antes me **decías** que me **querías**. **¿Te acorday?** En las topiaúras por vos **pelié** cuatro veces. Porque **te miraban**; por vos apuñalearo al mesmo José Arnero. (HERNÁNDEZ, 1929)

Ya en el apartado, la relación entre Manuel y Rosalía es simétrica, pues hay la utilización de las variantes tú y vos, indicando un acercamiento. De esa forma, hay una relación de intimidad, en que ellos son íntimos y los criterios (i) y (iii) fueron atendidos, predominando el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad. Observamos, también, el empleo de dos formas del pronombre vos, el vos

auténtico utilizado por Rosalía, una joven del campo y el vos secundario empleado por Manuel, un poeta.

MANUEL – ¿Tu hermana no **te ayúa**?
 ROSALÍA – Sí; pero agora'stá muy triste. Cuando canto aquella canción que me **enseñaste**, esa del Ausente, se pone muy penosa; parece que le dan ganas de llorar.
 MANUEL – ¿Por qué será? (Pensativo).
 ROSALÍA – No sé.
 MANUEL – Yo creí que **no habías éido** porque ya... **no me querías**.
 ROSALÍA – ¡Manuel! ¿**Vos dudás** de mí?
 MANUEL – Y **querís** que no. Si yo pa vos no soy más que la toná que se apriende cuando'stá de moda, que se canta pa pasar una pena. Y espueés, pa qué... espueés se apriende otra... ¿Rosalía, me **querís**?
 ROSALÍA – Y me lo **preuntás**. Si supieras lo que temí por vos.(HERNÁNDEZ, 1929)

Otro punto es la relación entre Manuel y Florentina que es simétrica con la utilización del ustedeeo, indicando una formalidad, con empleo de Señorita. La relación es no íntima, pues atienden apenas uno de los criterios que es (i) y hay el predominio del uso de variantes con dimensión de poder.

MANUEL – ¡**Señorita!**
 ROSALÍA – ¡Manuel!
 FLORENTINA – **Ustéees** un mentiroso que **engañará** a mi hermana como lo **hizo** con otra.
 ROSALÍA – Hermanita.
 MANUEL – Florencia, yo le diré..
 FLORENTINA – ¿Otra mentira? Nosotras somos montañesas, por aquí no hay cantores ni hombres que sepan bonitas historia. Todas las hazañas de los liones y de la nieve y de los bandíos las sabimos de memoria. Pero las mentiras son muy bonitas. Yo oí hace tiempo una mentira que me **hizo** creer que el cielo había bajao a la tierra. Y esa mentira me costará la vía. (Llora). (HERNÁNDEZ, 1929)

Ya para esta categoría, sobre las relaciones familiares son sugeridos para el control de este grupo, los siguientes criterios, basándose en Brown y Gilman (1960): sin parentesco y con parentesco; que engloba los subgrupos: entre hermanas, de abuela y sus nietos, de nietos con la abuela y de Ño Isidro y la abuela.

En este apartado, la relación entre las hermanas, en que ellas utilizan el tuteo y voseo para dirigirse una a otra, demostrando un grado de familiaridad con relación simétrica, ya que ellas usan pronombres de tratamiento que indican acercamiento. De esa forma, un predominio del uso de las variantes ligadas a la dimensión de solidaridad.

ROSALÍA – Hermanita, dime que **tenís**... que...

FLORENTINA – Na, hermana... na... Oye, no **creas** en las mentiras ni en las canciones que causan dolores más juertes que las puñalás... más juertes que las puñalás... (Váse llorando por la izquierda) (Pausa). (HERNÁNDEZ, 1929)

Ya en el fragmento abajo, la interacción entre la abuela y sus nietas ocurre de forma asimétrica descendente cuando la abuela utiliza el voseo con el Ño Isidro y sus nietas, ya Florentina usa el ustedeo con Ño Isidro caracterizando una relación asimétrica ascendente. De esa forma, hay una dimensión de poder.

ABUELA – Ná... (Gesto de incredulidad). Quién sabe. Oye Isidro, **vos no sabís** un remedio güeno pa las niñas que no tienen ná...

ÑO ISIDRO – La pomá de cabresto dicen, que es santa...

FLORENTINA – Yo no alivio con esa pomá... Ni quiero que me hagan burla... Yo tengo lo que tengo, y a nadie **l'importa** ná.

ÑO ISIDRO – Chiquilla. . . más 'respeto! . . .

FLORENTINA – Es que no pucó hablar de otro moó porque tengo pena. Porque tengo ganas de llorar, ganas de morirme... Porque me quiero ir lejos de aquí... lejos... Porque me muerdo de pena... (Llora).

ROSALÍA – ¡Florescia!

FLORENTINA – ¡Qué Dios **te libre** a vos! (Mutis derecha).

ROSALÍA – Mamita... (Muy afligida).

ABUELITA – Tamién vos... Pobrecita. (HERNÁNDEZ, 1929)

Otro punto es la relación entre Ño Isidro y la abuela, en que ellos utilizan el tuteo y voseo para dirigirse uno al otro, configurando una relación simétrica de confianza, que para Brown y Gilman (1960) indica una relación de solidaridad. En este caso también, hay la competición de uso, entre las formas tú y vos.

ÑO ISIDRO – Y Si no **tenís** ná, porque'**stas** así echando la vía por los ojos. . . por qué **sufiris** tanto. . . **Creís** que no te hey cateao?**Nodormís** siquiera... **vos no sois** la de antes, la risueña, la que me cantaba coplas, la regalona que cebaba los mates más dulces. Que **tenís**, dime que **tenís**... si no **querís** que tu viejo paire se ponga a llorar como vos, y como vos **se consuma**.

ABUELA – **Habla**, Florescia. **habla**... Porque **habís** de ser vos como esas flores que se consumen por falta de riego... **habla**...

ÑO ISIDRO – Si **querís** a alguno **te juro** que será tuyo; y si ¡Dios no le **permita** alguien te ha ofendió, te juro por la memoria de mi maire que lo hey de arreglar. (HERNÁNDEZ, 1929)

Y por fin, la franja etaria, una variable social Laboviana, tendrá como factor sugerido para el control: un joven (hasta 29 años), Manuel y mediana edad (entre 30 y 60 años), Ño Isidro.

En el fragmento, cuando Manuel habla con Ño Isidro, hay un cambio de tratamiento, pues él utiliza el pronombre usted, que indica una relación de respecto, diferente de cuando él habla con Rosalía, en que usa el voseo. Ya Ño Isidro cuando habla con Manuel usa el ustedeo, configurando una relación simétrica y al hablar con Rosalía utiliza el tuteo, caracterizando una relación asimétrica descendente.

ÑO ISIDRO – Cómo **está**, mocito. ¿Qué dicen esas puestas?... .

MANUEL – Así no más, ño Isidro. Cómo quiere que'sté un pobre y desconocío... **Usté sabe** que los pobres hediondean a la legua...

ÑO ISIDRO – Conque esas tenemos. . . psh, **seaflige** por muy poco. Y vos, Rosalía'**stás** con la boca abierta oyendo lo que no **te importa**. **Andá** y **dile** a tu hermana que necesito hoy esas brasas. (HERNÁNDEZ, 1929)

CONSIDERACIONES FINALES

Como podemos concluir, la propuesta de este trabajo es pertinente para los estudios de la variación estilística, pues la mayoría de las investigaciones tienen el enfoque en el habla. Mientras que nuestro también es relevante, porque posee un corpus escrito, obras teatrales, que muestran diferentes papeles sociales que un personaje puede ejercer y un análisis cuantitativo y cualitativo acerca de las variantes para las formas de tratamiento para la segunda persona del singular.

Los resultados atestaron que en las obras teatrales chilenas analizadas hay un patrón regular de comportamiento de la variación estilística y que esta propuesta de analizar obras teatrales a partir del uso de los pronombres para segunda persona puede ser aplicada a otros textos dialógicos.

El producto del análisis encontrado es que para las relaciones de intimidad, entre los factores íntimos y no íntimos, prevaleció en las dos obras las relaciones íntimas y simétricas, con el uso de los pronombres tú y vos y la dimensión de solidaridad y solo un fragmento no indicó una relación íntima, pues eran necesarios dos criterios para indicarla.

Ya para las relaciones familiares, los factores con parentesco y sin parentesco, obtuvimos cien por ciento (100%) de relaciones con parentescos, utilizando tuteo o voseo en las relaciones simétricas y asimétricas descendentes, con dimensión de solidaridad y en las relaciones asimétricas ascendentes usando el ustedeo hay la dimensión de poder.

Por fin, para la franja etaria, los factores fueron: ser jóvenes y mediana edad. En este grupo observamos las dimensiones de solidaridad y poder y las relaciones asimétricas descendente y ascendente.

REFERENCIAS

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BROWN, R.; **GILMAN**, A. *The pronouns of power and solidarity*. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.) *Sociolinguistics. The Essential Readings*. United Kingdom: Blackwell, 2003 [1960]. p. 156-176.

CALDERÓN CAMPOS, M. *Formas de tratamiento*. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universidad de Valencia, Valencia: 2010, p. 225-236.

CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S. A., 1997. 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española)

CASTELLVÍ DE MOOR, Magda. *El drama pronominal entre yo/tú - vos/usted en el Discurso Del Sol naciente* de Griselda Gambaro.

CEZARIO, Maria Maura; **VOTRE**, Sebastião. *Sociolingüística*. MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). 2. ed., 2ª reimpressão. *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-155.

COELHO, I. L.; **NUNES DE SOUZA**, C. M. *Uma proposta metodológica para o tratamento da variação estilística em textos escritos*. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. (Org.). *Variação Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 163-199.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al (Orgs.). *Para conhecer sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2015. (Coleção para conhecer lingüística)

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099

FONTANELLA DE WEINBERG, M^a B. *Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico*. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): Gramática Descriptiva de la lengua española, 1. Madrid: RAE, 1999, p. 1399-1425.

FRANCOM, Jerid. Variación estilística y dialecto. El 7 de mayo, 2001. Disponible en: <http://www.academia.edu/> accesado en 20 de mayo de 2018, a las 8 horas e 11 minutos.

HERNANDEZ, Antonio Acevedo. *Camino de Flores*. 1929

HUMMEL, Martin, **KLUGE**, Bettina y **LASLOP**, María Eugenia Vázquez (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México D.F./Graz: El Colegio de México (Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios)/Karl-Franzens Universität 2010. 1194 páginas. ISBN 978-607-462-064-1 (México).

-----, Martin. *Reflexiones metodológicas y teóricas sobre el estudio de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante, a partir de una investigación en Santiago de Chile*. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 101-162.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. De M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua. octava edición refundida y muy aumentada*, Madrid, Gredos. 1980.

MOOCK, Armando. *Isabel Sandoval, Modas*. 1915, 104 p.

PEDROVIEJO ESTERUELAS, Juan Manuel. *Formas de tratamiento pronominales y nominales en el siglo XX. Análisis de dos obras de teatro: Historia de una escalera y Bajarse al moro*, 2003.

-----, Juan Manuel. *Formas de tratamiento en la primera mitad del siglo XX. Análisis de Historia de una escalera*. In: Hispanista, n. 14, 2003.

PEREIRA, Lyvia Lea de Oliveira, **COAN**, Marluce, **PONTES**, Valdecy de Oliveira. *Variação lingüística no uso das formas de tratamento tú, vos e usted em peças teatrais hispano-americanas*. Veredas atemática, vol. 20 n° 2, 2016.

PONTES, Valdecy de Oliveira, **LIMA**, José Victor Melo de. *Proposta de análise estilística para o estudo da variação entre as formas de tratamento tú e usted*. Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli | V. 7, N. 1, p. 143-166, jan.-abr. 2018

TORREJÓN, Alfredo. *El voseo en Chile: una aproximación diacrónica*. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 413-427.

-----*Nuevas observaciones sobre el voseo en el español de Chile: una aproximación diacrónica*. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 755-769.

VALLEJO, María Á. López. *Algunas fórmulas de tratamiento del ámbito familiar en los repertorios lexicográficos*. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 571-594.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Variação estilística e ordem dos clíticos pronominais: a influência dos gêneros textuais e dos veículos jornalísticos*. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. (Org.). *Variação Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 281-301.

LO TRAGICO EN LA NOVELA CAÑAS Y BARRO

Marcelo da Costa Cavalcante (UFC)

Resumen: Vicente Blasco Ibáñez fue uno de los escritores naturalistas más populares de finales del siglo XIX y principios del XX, llegando a ser famoso por las adaptaciones al cine de algunos de sus libros. El Naturalismo en su obra no está cargado con el rigor documental y de composición, pero tiene una riqueza descriptiva, las historias son fascinantes. *Cañas y Barro* es una de sus obras más importantes. Retrata la vida de un Pueblo que vive olvidado de Dios cuya única preocupación es sobrevivir. Los temas centrales son la fuerza de las pasiones, la sensualidad y la violencia. Hay una fuerte presencia del fatalismo, que es visto como un denominador común en gran parte de la obra de Blasco Ibañez. En la novela *Cañas y barro* tenemos una demostración de su estilo. En ello el trágico es una presencia fuerte que atrae a los personajes a su destino. Ese elemento hace que la obra del autor, sea distinta da de otros autores naturalistas y es ello que hace con que la historia sea atual. Más que un género literario, nacido y restringido al teatro, la tragedia y lo trágico se refieren a propia relación dialéctica del hombre con la naturaleza y consigo mismo. En *Cañas y Barro* tenemos la presencia de lo trágico que nos muestra la alternancia de sentimientos de dolor y alegría, por ejemplo. Es esta relación contradictoria y necesaria entre la vida y la muerte, la felicidad y el sufrimiento que el trágico, a pesar de su apogeo en el siglo V, aparece en la literatura de un autor como Vicente Blasco Ibañez. La finalidad de este trabajo es, a partir de base teórico-metodológico comparatista, investigar el romance *Cañas y Barro* a fin de verificar, alineando con la producción literaria clásica, a saber, *Antígona*, de Sófocles de qué manera el naturalismo de Vicente Blasco Ibáñez se reviste del clásico pero, sobre todo, se buscan elementos de distanciamiento y de contacto entre la producción literaria del pasado y la del autor. Se fundamentan los argumentos de ese trabajo en Aristótelis que en el libro *Arte poético* nos presenta la estructura de la tragedia griega y Albin Lesky que en el libro *La tragedia griega* nos presenta las diferencias entre los términos "tragedia" y "trágico".

Palabras clave: Cañas y Barro, El naturalismo, El tragico, Vicente Blasco Ibáñez.

INTRODUCCIÓN

Vicente Blasco Ibáñez fue uno de los escritores naturalistas más populares de finales del siglo XIX y principios del XX, llegando a ser famoso por las adaptaciones al cine de algunos de sus libros. El Naturalismo en su obra no está cargado con el rigor documental y de composición, pero tiene una riqueza descriptiva, las historias son fascinantes. El autor escribía sobre temas y lugares que conocía.

Cañas y Barro forma parte del ciclo de novelas valenciana, y es una de sus obras más importantes. En ella el trágico es una presencia fuerte que atrae a los personajes a su destino. Ese elemento hace que la obra del autor, sea distinta da de otros autores naturalistas y es ello que hace con que la historia sea actual.

Se fundamentan los argumentos de este trabajo en nombres exponenciales de la crítica literaria, principalmente en lo que se refiere a la literatura griega clásica y el Naturalismo. Así, para la primera parte, se busca como fuente Aristóteles que, en su *Arte Poético* nos señala los cimientos estructurales de la tragedia griega y Albin Lesky que, en el libro *La tragedia griega*, nos presenta un detallado panorama de ese género al trabajar las diferencias entre los términos "Tragedia" y "trágico".

En la segunda parte, que se centra en el análisis comparativo, la tragedia griega Antígona de Sófocles como veremos establece un diálogo interesante con la novela *Cañas y Barro*.

DISTINCIONES ENTRE LA TRAGEDIA Y LO TRÁGICO

Según Aristóteles, los géneros miméticos - tragedia, comedia y epopeya - tienen como objeto a imitación las acciones de los hombres que están relacionadas con la transformación del carácter: modelo de carácter para mejor (tragedia y epopeya) y para peor (comedia). Las imitaciones se dividen en narrativas. La tragedia se encaja en la imitación dramática, pues la acción es imitada por los personajes. Es considerada una imitación completa, porque tiene comienzo, medio y fin y, como principal objetivo, la catarsis, a través de la compasión y el temor para alcanzar la emoción teatral. De acuerdo con Aristóteles (1999, p.43) "la tragedia es la representación de una acción elevada, de alguna extensión y completa, en lenguaje adornado, distribuidos los adornos por todas partes, con actores actuando y no narrando; es que, despertando la piedad y el temor, tiene como resultado la catarsis de las emociones.

En la definición aristotélica, se percibe que la tragedia tiene como principal característica proponer una transformación del ser humano a través de un proceso catártico, donde los actores, pasando de la felicidad al infortunio hacen que sus acciones provoquen una purificación en el público.

Para el análisis de *Cañas y Barro* partiendo de aspectos ligados a la tragedia griega es necesario, sin embargo, que no nos fijamos en los conceptos de tragedia, sino en el de trágico que, como veremos, presentan significados diversos.

El concepto de "Trágico" se diferencia del de tragedia porque se refiere a la trama de la tragedia que, según Goethe, "se basa en una contradicción inconciliable. Tan

pronto aparece o si que hace posible un acomodamiento, desaparece el trágico "(apud LESKY, 1971, p. 25). Para indicar el trágico como morada de contradicciones inconciliables, Goethe ofrece el punto de partida para su problemática y la posibilidad de formular preguntas sobre él.

Según Lesky, para el acontecimiento trágico es necesaria la vinculación del héroe a la "caída de un mundo ilusorio de seguridad y felicidad para el abismo de la vida y la desgracia ineludible "(LESKY, 1971, p. 26). Así como Aristóteles, Lesky destaca el carácter esencialmente dinámico de la tragedia, cuya marca principal es convertirse en mimesis de las acciones humanas en la dinámica de la vida social. El trágico sólo ocurre cuando realiza el movimiento catártico, a saber, el terror y la piedad y la consiguiente purificación de esas pasiones. Las acciones del héroe se enfrentan a contradicciones inconciliables y el acontecimiento trágico realmente sucede.

EL NATURALISMO TRAGICO EN NOVELA CAÑAS Y BRARRO

La novela naturalista es un subgénero narrativo que se vincula con la corriente literaria denominada naturalismo, y cuyo teórico y mayor expoente fue el escritor francés Emile Zolá. En general, se dice al naturalismo como la evolución del realismo, por lo que que comparte varios de sus presupuestos, sobre todo su intención principal que es la de representar la realidad social con una objetividad documental en todos sus aspectos.

Los escritores españoles no siguieron muy fielmente el naturalismo francés, basado en el método científico y en el determinismo, a pesar de seguir el modelo de extensas y detalladas descripciones. El naturalismo español está lleno de sentimientos. Para el escritor Leopoldo Alas Clarín:

El naturalismo no es una doctrina exclusivista, cerrada, como dicen muchos: no niega las demás tendencias. Es más bien un oportunismo literario; cree modestamente que la literatura más adecuada a la vida moderna es la que él defiende. El naturalismo no condena en absoluto las obras buenas que pueden llamarse idealistas; condena, sí, el idealismo, como doctrina literaria, porque éste le niega a él el derecho a la existencia. (ALAS CLARÍN, Leopoldo, p.152)

Vicente Blasco Ibáñez fue uno de los escritores naturalistas más populares de finales del siglo XIX y principios del XX, llegando a ser famoso por las adaptaciones al

cine de algunos de sus libros. El Naturalismo en su obra no está cargado con el rigor documental y de composición, pero tiene una riqueza descriptiva, las historias son fascinantes. El autor escribía sobre temas y lugares que conocía.

Entre 1894 y 1901 publicó diversas novelas que se sitúan en su Valencia natal, algunas de ellas: *Arroz y tartana*, *La barraca* y *Entre naranjos*. Entre 1903 y 1905 publicó algunas novelas que tienen un contenido de denuncia y reformismo social. *La catedral* y *El intruso* fueron las más importantes. *El intruso* se pasa en el ambiente minero de Bilbao, fue muy criticada por Unamuno, gran adversario de Blasco. Entre 1906 y 1909 publicó novelas en que se destacan la psicología y las pasiones de los personajes; *Sangre y arena* es una. Escribió dos obras de temática bélica, la más famosa fue *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*. Por último un grupo de libros de viajes que escribió como resultado de dos décadas de frecuentes viajes internacionales; entre ellas destacamos *La vuelta al mundo de un novelista*.

Cañas y Barro hace parte del ciclo de novelas valenciana, y es una de sus obras más importantes. Retrata la vida de un Pueblo que vive olvidado de Dios cuya única preocupación es sobrevivir. Los temas centrales son la fuerza de las pasiones, la sensualidad y la violencia. Hay una fuerte presencia del fatalismo, que es visto como un denominador común en gran parte de la obra de Blasco Ibañez

En la novela *Cañas y barro* se cuenta la historia de tres generaciones de una familia: los Paloma. El abuelo, fue pescador toda su vida en la laguna; su hijo, el tío Toni, deseaba vivir lejos de la tradición, sentía más interés por el trabajo de labrador, su energía se proyecta para poder secar parte de la laguna para cultivarla de arroz, contando sólo con la ayuda de la infeliz Borda, sacada de la Inclusa por su mujer; y el nieto Tonet, vivía a divertirse con su amigo Sangonera y Neleta, hijos respectivamente, de un borracho que tenía el mismo nombre y un vendedor de pescado.

Ya de joven, Tonet no muestra ningún interés en el trabajo, como resultado de una reprimenda de su honorable padre, viaja a Cuba. Cuando regresa, se encuentra a Neleta- de quien se había olvidado - una bella chica y casada con el rico taberneiro del lugar. Los sienten resurgir los viejos amores y El Cubano termina por convertirse en amante de Neleta.

En el amor de Tonet y Neleta tenemos la representación del amor trágico. El amor trágico es un tipo de amor sensual o erótico que cumple con las características de los conflictos que, en el género dramático, suelen ser típicos de la tragedia. Esto significa que se trata de una relación de pareja donde resaltan rasgos como: el desarrollo de un amor conflictivo, lleno de obstáculos que los amantes deben intentar superar, el desenlace del romance siempre es nefasto, es decir, genera mucho sufrimiento para los amantes y la presencia de una fatalidad o destino de la cual los personajes no pueden escapar.

Cañamel, el marido enfermo, se convierte en socio de la pesca en la Albufera de Tonet, este había ganado el último número durante el sorteo con derecho para elegir lo mejor puesto; pero quién se dedica al trabajo es el viejo tío Paloma, Cañamel rompe con Tonet. Los vecinos murmuran acerca de la presencia constante de Tonet en la taberna y eso causa también celos en el tabernero.

Cañamel muere, dejando en su testamento que si su mujer casarse o que las razones para la sospecha perdería la herencia. Amantes siguen su relación con gran cuidado hasta que Neleta se queda embarazada. Después de intentar un aborto sin resultado, el parto ocurre. El drama se acentúa y acelera, Tonet, a petición de su amante, entierra en la Albufera su propio hijo.

Pero el remorso implacable crea una barrera entre los amantes y pocos días después del crimen, durante una cacería, el perro de Tonet desentierra el cuerpo del niño. Desesperado, después de partir la cabeza del animal con un remo - que desaparece en el lago con el niño - no soporta el dolor de la acusación de su conciencia, se dispara la escopeta en el pecho.

Más que un género literario, nacido y restringido al teatro, la tragedia y lo trágico se refieren a propia relación dialéctica del hombre con la naturaleza y consigo mismo. En *Cañas y barro* tenemos la presencia de lo trágico que nos muestra la alternancia de sentimientos de dolor y alegría, por ejemplo. Es esta relación contradictoria y necesaria entre la vida y la muerte, la felicidad y el sufrimiento que el trágico, a pesar de su apogeo en el siglo V, que aparece en la literatura de un autor como Vicente Blasco Ibañez.

En el último capítulo de la novela, vemos tío Tono reclamando el cuerpo sin enterrar de su hijo Tonet que él había expulsado de casa:

Quería verlo por última vez, ele entendía su padre...? Quería tenerle en sus brazos, como de pequeño, cuando lo adormecía cantándole que el pare trabajaba para hacerle labrador rico, dueño de muchos campos.

-Pare... pare! -decía con voz angustiada al tío Paloma-. A on està...?

El viejo contestó indignado. Debían dejar las cosas como las había arreglado la casualidad. Era una locura torcer su curso. Nada de escándalos ni de levantar la punta del misterio. Así estaba bien: oculto todo. La gente, al no ver a Tonet, creería que había huido en busca de aventuras y de vida regalada, como al marchar a América. El lago conservaba bien sus secretos; transcurrirían años antes que una persona pasase por el sitio donde estaba el suicida. La vegetación de la Albufera lo tapa todo. Además, si hablaban, si publicaban la muerte, todos querrían saber más, intervendría la justicia, se averiguaría la verdad, y en vez de un Paloma desaparecido, cuya vergüenza sólo conocían ellos, tendrían un Paloma deshonrado que se daba muerte por huir del presidio y tal vez del carafalet. (BLASCO IBAÑEZ, Vicente, p. 925-926)

Es la manifestación de una realidad eterna, el padre, como Antígona de Sófocles, no puede permitir que el cuerpo de su hijo esté sin enterrar.

CONCLUSIÓN

En la novela *Cañas y barro* tenemos una demostración del estilo de Vicente Blasco Ibáñez. Un estilo animado y lleno de imaginación.. En ello el trágico es una presencia fuerte que atrae a los personajes a su destino. Ese elemento hace que la obra del autor, sea distinta da de otros autores naturalistas y es ello que hace con que la historia sea actual.

REFERENCIAS

ALAS CLARÍN, Leopoldo, “Prólogo a La cuestión palpitante” in: **Clarín y La Regenta** (1884-1984), op.cit. p.152.

BLASCO IBAÑEZ, Vicente. *Cañas y barro*.in: **Obras Completas**.2.ed. Madrid, 1949.

COSTA, Solange Aparecida de Campos. **Caminhos do Trágico**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016

JIMÉNES, Felipe B. Pedraza; CÁCERES, Milagros Rodríguez. **Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana**. 3. ed. Madrid: EDAF, 2008.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. Trad. J. Guinsburg et alli. São Paulo: Perspectiva, 1971.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. Guilherme de Almeida. São Paulo: Edições Alarico, 1952.

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano 4 – Edição Nº 06 – Vol. I – Dez/ 2018

ISSN 2318-0099