

LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA

Roberta Bianchi

Resumo

La traducción ha cambiado muchas veces de función en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Los primeros estudios la relacionaron al abordaje de gramática-traducción, transformándola en la única forma de trabajo. Después, fue propuesto el abordaje directo, que, por su vez, eliminó de sus prácticas la traducción. Durante los años siguientes, se pasó a enfrentar una dualidad de informaciones y opiniones sobre la traducción: en ese momento, se desplegaron algunos puntos negativos y otros positivos sobre la práctica traductora. Este artículo se propone analizar la importancia y las posibilidades de utilización de la traducción como herramienta pedagógica en las clases de LE, sobre todo por medio de los aportes teóricos de Leffa (1988/1999). En ese sentido, se hace necesaria una síntesis histórica sobre la enseñanza de LE en Brasil, así como explicitar los principales tipos de abordajes y las ideas defendidas por cada uno de ellos.

Palabras clave: Traducción. Enseñanza. Lengua española. Herramienta pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Cuando se habla de enseñanza de una Lengua Extranjera (LE), muchas son las posibilidades que surgen, y, casi siempre, a los profesores les queda discernir lo que es mejor para el trabajo. El problema está en este momento, porque no todos tienen la capacidad de diferir lo malo de lo bueno en términos de uso de las herramientas pedagógicas.

Este artículo se propone analizar la importancia y las posibilidades de uso de la traducción como herramienta pedagógica en las clases de LE,

poniendo énfasis en la traducción como práctica de aula. La temática se hace necesaria y es relevante una vez que los profesores muchas veces trabajan de manera mecánica y no logran hacer, muchas veces, con que sus alumnos piensen o perciban los contrastes entre las dos lenguas.

Actualmente, uno de los responsables por la utilización inadecuada, o incluso de la mínima utilización de la traducción en las clases de LE en Brasil, es la falta de material sobre cómo trabajar la temática en clase. Sin materiales apropiados, aunque se crea que la traducción puede ser útil para el trabajo, lo que ocurre es que muchos profesores no saben cómo utilizar de forma adecuada esa herramienta.

La propuesta con este artículo es demostrar cómo se puede valer de la traducción en la enseñanza de LE de forma útil y eficaz, para que se desmitifique la idea de que ella es una forma de acción didáctica sin complejidad y sin logros para el alumno. Para ello, se hará un breve repaso de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, los métodos más difundidos y los tipos y posibilidades de la traducción como método de enseñanza.

2 DESENVOLVIMENTO

La enseñanza de LE en Brasil empezó poco después de la colonización, con las Lenguas Clásicas (LC) griego y latín. Posteriormente, ocurrió la inclusión de las modernas: francés, inglés, alemán e italiano y, según Leffa (1999, p.2), solo mucho tiempo después a esa lista se agregó el español.

En el período que Brasil permaneció colonia de Portugal, más precisamente antes del embate entre los jesuitas y el Marqués de Pombal, las lenguas dominantes eran el griego y el latín. Las LC eran utilizadas para traducción, como afirma Leffa (1999, p.2) “[...] incluyendo el vernáculo, historia y geografía, eran normalmente enseñadas por medio de las lenguas clásicas, en las actividades de traducción y en los comentarios de los autores leídos”.

La organización de las lenguas cambió de forma muy lenta, pero las transformaciones fueron muchas. Los cambios fueron ocurriendo durante los

años subsecuentes a la reforma propuesta por Marqués de Pombal, que determinaba que la educación fuese impartida por legos y no por la Iglesia en las colonias, y la enseñanza de LE siguió desarrollándose en la educación brasileña. De los cambios más significativos se puede destacar la carga horaria que por veces era mucha y por otras la reducían de manera drástica, así como los muchos cambios que ocurrieron en la metodología de la enseñanza.

Durante el período imperial, por ejemplo, ocurrió un tiempo de decadencia y reprobación de la escuela básica y de la enseñanza de LE, como se puede observar a partir de los datos de Leffa (1999, p.3), "Aunque no haya estadísticas exactas sobre aspectos importantes de la enseñanza de lenguas de ese período, muchos de ellos dependientes de decisiones locales tomadas por las congregaciones de las escuelas, tales como la carga horaria semanal de cada lengua enseñada, o que se tenga, a través de las leyes, decretos y portarías muestra una caída gradual en el prestigio de las lenguas extranjeras en la escuela. Sumando los años del estudio prescritos para cada lengua, el número de lenguas enseñadas y estimando una carga horaria semanal de las 2 a las 3 horas [...]".

El déficit en el aprendizaje de los muchos idiomas que eran trabajados en la asignatura de LE sucedió en virtud de drásticas reducciones que afectaran la carga horaria de la asignatura, llegando muchas veces a la mitad de la carga anterior. Durante el período que abarcó el término del Imperio y la Nueva República, la enseñanza de lenguas pasó por muchas reformulaciones: en algunos momentos se añadían asignaturas; en otros, se las pensaba como opcionales.

En Brasil se tiene los años de 1930 como marco importante en la historia de las asignaturas. Como subraya Leffa (1999, p.5), la LE encuentra una posibilidad ideal para desarrollarse científicamente y consolidarse como asignatura escolar.

Se entiende que este marco haya sido instituido por estudiosos en virtud de los cambios que ocurrieron en la secuencia, como la Reforma de 1931, con la cual se inician los cambios.

En lo que concierne a la enseñanza de lenguas, la Reforma de 1931 introducía mudanzas no solo cuanto al contenido, sino principalmente cuanto a la metodología de la enseñanza. En términos de contenido, fue dado más énfasis a las lenguas modernas, no por un complemento en su carga horaria, pero por la disminución de la carga horaria del latín. El grande cambio, todavía fue en términos de metodología. Por primera vez se introducía oficialmente en Brasil lo que fue hecho en Francia en 1901: instrucciones metodológicas para el uso del método directo, o sea, la enseñanza de la lengua a través de la propia lengua. (LEFFA, 1999, p.5)

Iniciada la Reforma de 1931 y mantenida la forma continuada durante la “Reforma Capanema” (1942-1946), esos cambios destacaron las asignaturas de lengua extranjera, principalmente con la selección de nuevos profesores. El ministro Capanema defendía la idea de que las asignaturas de lengua extranjeras no deberían ser trabajadas solo con traducciones y gramáticas. A él le parecía correcto que fuera ampliado el conocimiento de los estudiantes. Según él, era necesario “[...] formar en los adolescentes una sólida cultura general, marcada por el cultivo de las humanidades antiguas y de las humanidades modernas y, bien así, en ellos acentuar y elevar la consciencia patriótica y la consciencia humanística” (CHAGAS, 1957, p.94).

La asignatura de LE deja de ser trabajada de forma instrumental y sin muchos recursos, y pasa a ser desarrollada de manera dinámica, abordando varios factores que son de suma importancia y complementan el aprendizaje. “Como la Reforma de 1931, la Reforma Capanema, con las instrucciones que la siguieron (Portería Ministerial 114, de 29 de enero de 1943), se preocupó mucho con la cuestión metodológica. Se recomendaba la utilización del método directo, con énfasis en “una enseñanza pronunciadamente práctica”, aunque dejando claro que la enseñanza de lenguas debe ser orientada no solo para objetivos instrumentales (comprender, hablar, leer y escribir), sino para objetivos educativos (contribuir para la formación de la mentalidad, desarrollando hábitos de observación y reflexión) y culturales (conocimiento de la civilización extranjera y capacidad de comprender tradiciones e ideas de otros pueblos,

inculcando [en el alumno] nociones de la propia unidad del espíritu humano)". (LEFFA, 1999, p.7)

Durante el período de la Reforma Capanema, además de esas cuestiones establecidas para la enseñanza de las LE, se instituyeron nuevas didácticas, nuevos materiales (de las tizas a los discos), todo centralizado en el Ministério da Educação, que era responsable por las decisiones que posteriormente eran enderezadas a las escuelas. Como ocurre con todos los sectores, y en todos los cambios, claro que algunas decisiones fueron mas fácilmente seguidas que otras.

La Reforma Capanema, aunque criticada por algunos educadores como un documento fascista de exaltación al nacionalismo, fue, paradójicamente, la reforma que dio más importancia a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Todos los alumnos, desde el "ginásio" [que corresponde al 5º a 8º grado de la enseñanza elemental en Brasil] hasta el "curso científico" o el "curso clásico" [que corresponde a la enseñanza media en Brasil], estudiaban latín, francés, inglés y español. Al terminar la enseñanza media muchos eran capaces de leer los autores en los textos originales y, por el que se puede percibir por medio de algunas declaraciones de la época, apreciaban lo que leían, desde las Églogas, de Virgilio, hasta las novelas de Hemingway. (LEFFA, 1999, p.8)

Con todo ese incentivo a la enseñanza de la LE, se puede afirmar que esos fueron los "años dorados" de las LE en Brasil, sin embargo, ese ideario no perduró por mucho tiempo. En 1961 fue publicada la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, para la enseñanza de LE, representó un retroceso. Las decisiones sobre la enseñanza de lenguas pasaron a los consejos estaduais de educación, que las redujeron a menos de 2/3 de lo que eran antiguamente trabajadas. En menos de 10 años sobrevino una nueva y drástica reducción en la enseñanza de LE. La carga horaria como está hoy en las instituciones/escuelas fue la última modificación de todo ese proceso.

2.1 Metodologías de la enseñanza de lengua extranjera: un repaso

La necesidad de comunicación es la que mueve al hombre desde hace mucho tiempo. Para que sea posible la comunicación con hablantes de otro idioma se hace necesario el estudio de la lengua.

Para la adquisición de una LE hay algunas posibilidades, el nuevo hablante puede adquirir por medio natural o de forma sistemática. A esas formas sistemáticas llamamos metodologías. La terminación "metodología" fue discutida por el teórico brasileño Wilson Leffa (1988, p.211), que nos trae la posibilidad de llamar esas formas de enseñanza de "abordaje". La utilización de la palabra abordaje es sugerida por él por tratarse de un "[...] término más amplio que engloba los presupuestos teóricos acerca de la lengua y de su aprendizaje" (LEFFA, 1988, p.211). En Brasil muchos abordajes son o fueron utilizados al estudiarse una lengua extranjera, en este artículo se hace necesario presentar algunas de ellas.

2.1.1 Abordaje gramática-traducción o Abordaje tradicional

En el inicio, el objetivo del aprendizaje de una LE era la enseñanza de vocabulario. La palabra escrita era el destaque, todavía las habilidades con la habla y con la escucha eran casi ignoradas, características esas del Abordaje Gramática-Traducción (AGT)

El AGT es lo más "antiguo" en la historia de la enseñanza de LE, además de ser lo que recibe más críticas por enseñar la LE utilizando la Lengua Materna (LM). El énfasis de ese abordaje era la escritura y materiales indispensables eran el diccionario y la gramática.

De acuerdo con Leffa (1988, p.213) "Básicamente el AGT consiste en la enseñanza de la segunda lengua por la primera. Toda la información necesaria para construir una frase, comprender un texto o apreciar un autor es dada por medio de explicaciones en la lengua materna del alumno. Los tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua son: (a) memorización previa de una relación de palabras, (b) conocimiento de las reglas necesarias para agregar esas palabras en frases y (c) ejercicios de

traducción y versión (temática). Es un abordaje deductivo, que va siempre de la regla al ejemplo”.

Lo que parece más grave en ese abordaje es el conocimiento del profesor. Él no necesitaba conocer de forma correcta la pronunciación y la entonación de las palabras, solo le exigían un conocimiento profundo de las reglas de la gramática. Saber contestar a una duda (sobre la estructura) originada en el aula era la función del profesor.

Según Leffa (1988, p.214), “el objetivo del AGT es –o era– que el alumno sepa apreciar la cultura y la literatura de la lengua que está aprendiendo”. Además, por medio de las actividades de traducción y en contacto a todo el tiempo con su idioma, los alumnos adquirirían un conocimiento mejor y desarrollarían la inteligencia y el raciocinio.

2.1.2 Abordaje directo

Para “solucionar” la enseñanza tradicional que presenta el AGT y atender a las necesidades de la sociedad, surgió el Abordaje Directo (AD) de enseñanza de lenguas (BOHN; VANDRESEN, 1988). Hay indicaciones de la utilización del AD, por primera vez, en el inicio del siglo XVI. En Brasil el AD empieza a ser utilizado en 1932 en el Colégio Pedro II, por medio de una reformulación en la metodología de enseñanza.

En el AD la idea es que la LM debería ser excluida, en clase, solo se podría hablar la lengua objeto de estudio. El enfoque era hacer el alumno pensar en la LE. En el momento de repasar vocabulario para los alumnos, formas como señales, fotografías, diseños, gestos eran utilizados, a todo se podría recurrir para facilitar la comprensión, pero nunca a la traducción.

Otra característica del AD es la oralidad, la escrita no es objeto inicial del abordaje, el alumno mantiene un contacto directo con el idioma por medio del escuchar (comprensión auditiva), leer (pronunciación) y hablar (charlas libres) y solo después es que mantiene contacto con acciones que involucran la escritura.

Conforme Leffa (1988, p.215), es con el AD que “la integración de las cuatro destrezas (en la secuencia de escuchar, hablar, leer y escribir) es utilizada por primera vez en la enseñanza de lenguas”. Como todas las formas de enseñanza el AD también cometió extravagancias, una de ellas fue el abandono total de la traducción en los primeros años de ese abordaje, no permitiendo al profesor utilizar la LM ni para la explicación del contenido.

El profesor, siendo el único conocedor del idioma, detenía el poder lingüístico y por supuesto las clases eran centradas en él. El alumno solo participaba escuchando a las informaciones, sin la autonomía de interferir en el proceso de aprendizaje. El educando solo actuaba recíprocamente con sus compañeros para hacer actividades como juegos de pregunta y respuesta.

2.1.3 Abordaje comunicativo

El Abordaje Comunicativo (AC) no tiene la figura del profesor como una autoridad. En el AC se propone un análisis del texto oral y escrito, además de las circunstancias productivas e interpretativas. “La lengua es, entonces, analizada como un conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1988, p.226).

Para los teóricos del AC solo es capaz de comunicarse el alumno que producir enunciados lingüísticos de acuerdo con su intención comunicativa y con la situación de comunicación en dicho momento. Las actividades que eran solamente escritas y permeadas de traducción en el AGT y las situaciones que eran apenas pautadas en la repetición de expresiones o el habla sin mediación y correcciones por parte del profesor en el AD no se usan más.

La idea de actividades en el AC tiene por fundamentación una comunicación real o simulada, en la cual ocurre una interacción entre los alumnos. El enfoque es que el alumno, por medio de la práctica comunicativa, sea llevado a descubrir, por sí mismo, las reglas de cómo

funciona la lengua, en la mayoría de las veces por medio de las hipótesis. En ese abordaje el alumno no es tan solo un personaje sin importancia, él es el autor de la construcción de su conocimiento, mediada por el profesor, no con el profesor como el único que tiene conocimiento.

Para Leffa (1988, p.229), las estrategias utilizadas que buscan la producción comunicativa son numerosas. Algunos ejemplos son, además de otras que pueden ser muy útiles, los trabajos en grupos que permiten la comunicación entre los alumnos; las dramatizaciones; la lectura de textos auténticos.

La AC también recibió sus críticas. La principal es la falta de conocimientos teóricos, pues ella es rellena de discursos y pobre en ejercicios. Con eso, es cierto decir que no existe el abordaje perfecto, todos tienen sus puntos positivos y negativos.

2.2 La traducción como método de enseñanza: los tipos y las posibilidades

Los abordajes aquí presentados, si analizados, demuestran que todos tienen la intención de privilegiar el estudio de la lengua, sea por medio de la escritura, del habla, de la escucha o de la lectura. Partiendo de esa premisa, el recorte que se da en esa sección es el de la traducción, que no necesita ser trabajada solo en un abordaje del tipo Gramática-Traducción.

Cuando se trabaja con la enseñanza de una segunda lengua existen diferencias y semejanzas entre la primera y la segunda, que pueden ser explotadas por medio de la traducción. De acuerdo con Arias y Muruais (1998, p.302) "Es cierto que al aprender un nuevo idioma hay que aprender nuevas formas de concebir y parcelar el mundo y la realidad lingüística, pero no es menos cierto que a veces nos despistan las grandes diferencias y el plano de la expresión, haciéndonos olvidar las semejanzas en el plano del contenido, que pueden ser útiles para nuestros alumnos".

Durante los años, no se creó un enfoque positivo para la práctica de la traducción, los efectos negativos se crearon por medio, principalmente, de

la utilización del AGT. Como ya mencionado en el último apartado sobre los abordajes y también como afirman Casado y Guerrero (1991, p.394) “Tanto en unos métodos como en otros el papel de la lengua materna y la traducción siempre ha sido polémico. De hecho, su importancia ha sufrido tantas oscilaciones que de ser uno de los principales pilares de algunas metodologías ha pasado a ser la "oveja negra" de otras. Así, es de todos conocido el papel primordial que desempeñaba en los métodos tradicionales basados en la memorización de listas interminables de palabras y sus equivalencias, penosas versiones escritas y orales de prestigiosos escritores [...]”.

La traducción era vista como fundamental en el AGT y como “oveja negra” en el AD, adquiriendo un nuevo valor con los enfoques funcionales y comunicativos. Es importante que no sea extrema la idea que creamos sobre la traducción y su importancia en los procesos de adquisición y aprendizaje de la LE. Pues, según Casado y Guerrero (199, p.396), hay diferencias entre adquisición de una y otra lengua, el alumno junto a la adquisición desarrolla un proceso cognitivo en la LM, necesitando de ella en la adquisición/desarrollo de la LE, en suma es decir que el alumno utiliza la LM para internalizar las nuevas destrezas de LE.

Esa utilización de la LM en la internalización de la LE es natural, todo alumno de una nueva lengua toma por base su LM para comprender coincidencias y divergencias de las lenguas distintas. “[...] podemos concluir que aunque el profesor prohíba la traducción en voz alta, a la hora de asociar a un objeto o a una acción un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna. En otras palabras, aunque eliminemos la traducción explicativa, no podemos suprimir lo que Hurtado Albir denomina "traducción interiorizada", y por lo tanto, si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo intentar evitarla”. (CASADO; GUERRERO, 1991, p.396)

Es por eso que se puede afirmar que la utilización de la LM en las clases de LE y la utilización de la tan discutida traducción no son maléficas para el

proceso de aprendizaje, si utilizadas de forma constructivas y con fines claros y objetivos. En este momento es que surge la función fundamental del profesor, para saber discernir cuándo y cómo se puede trabajar la traducción. Asimismo, es fundamental dejar claro para el alumno que no existe una única posibilidad de traducción.

Las ideas mas difundidas por los estudiosos es de la utilización de la LM para generar hipótesis o para servir como información indirecta sobre determinadas características o posibilidades que no son comprendidas en las clases de LE. A esas informaciones indirectas Casado y Guerrero (199, p.397, 399-400), llaman de "interlengua" y presentan algunas de las formas que se puede utilizar este método en las clases. "[...] señalamos algunas situaciones en las que consideramos que está plenamente justificado el uso de la traducción interlingual: 1. Para enseñar el significado de palabras de carácter designativo, con referentes concretos. La traducción intralingual de los términos unívocos es a nuestro juicio inútil a no ser que se enfoque como ejercicio lingüístico. 2. En algunas ocasiones, la traducción permite al profesor centrarse en el empleo de la palabra, lo que resulta pedagógicamente más eficaz. 3. Con los falsos amigos. Este es, según Lavault, uno de los casos que mejor justifican la traducción explicativa. 4. Frente a los recursos parafrásticos o ejemplificadores, la traducción interlingual evita dispersar la atención del alumno cuando solamente interesa una comprensión inmediata de un término concreto porque el objetivo de la actividad que se está desarrollando en ese momento sea otro. 5. De igual forma, en las instrucciones de determinadas actividades concretas, puede ser útil recurrir a la traducción interlingual tanto para evitar ambigüedades –unas instrucciones poco claras pueden dar al traste con el mejor ejercicio–, como por razones de economía. 6. Para comprobar de esta manera rápida si se ha comprendido una determinada información."

Esas son solo algunas de las formas que se pueden utilizar para trabajar con la traducción en las clases de LE. La traducción puede ser una actividad de expresión de sentido, una actividad comunicativa y puede ocurrir, como ya antedicho, como una traducción internalizada o pedagógica.

Así, la propuesta es que se aproveche el potencial de la LM del alumno por medio de reflexiones y trabajo con situaciones que faciliten el aprendizaje, no dejando la mala idea que fue construida sobre la traducción tomar cuenta de las clases o de la conducta del profesor. La traducción, puede y debe ser utilizada, solo es necesario saber utilizarla.

3 CONCLUSÃO

La pretensión no es hacer con que la traducción sea utilizada de forma sistemática en las clases de español. Es fundamental que antes de su utilización se delimiten los objetivos que se pretende con dichas actividades.

Este artículo tiene por intención hacer con que se reconsidere el papel de la traducción y las posibilidades de uso que se puede ofrecer, sin mantener la postura negativa delante de esta posibilidad de trabajo. De esa manera, la idea es permitir a los alumnos hacer uso de su LM en las clases, siempre con la orientación del profesor.

Además de aclarar que en el proceso de aprendizaje, aunque el profesor no sepa o no permita, el alumno siempre va a utilizar la LM en la internalización de la LE. Pero, independiente del proceso utilizado, lo importante es aprovechar el soporte de todas las lenguas envueltas en la pareja enseñanza-aprendizaje y centrar las actividades de forma que los alumnos saquen provecho de lo que está siendo trabajado. No es la intención sugerir un regreso de la AGT o indicar la traducción como la principal forma de trabajo en clase, lo fundamental es que ella sea vista como una posibilidad buena de trabajo.

REFERÊNCIAS

ALBIR, Amparo H. La enseñanza de la traducción. Castello: Universidad Jaume I, 1996.

ARIAS, Agustín S.; MURUAIS, Tereza G.. El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar. In: El Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX

Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 1998, 301-308.

Disponível em: <

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0304.pdf

>. Consultado em: 27 maio 2012.

BRIONES, Ana I. O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do Português e do Espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado. In: 6º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em:

<http://www.geocities.com/ail_br/ometodocontrastivoeapratICA.htm>.

Consultado em: 18 fev. 2012.

CASADO, Ana B.; GUERRERO, María D. C. El español como lengua extranjera, de la teoría al aula. In: Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE, Málaga, oct. 1991, 393-402. Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0391.pdf>

f>. Consultado em: 18 fev. 2012.

CESTARO, Selma A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Revista Videtur-6, São Paulo, UFRN/USP, 1999. Disponível em:

<<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Consultado em: 18 fev. 2012.

CHAGAS, R. Valmir C. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.

Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUCINDO, Emy S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. Sci. Trad., Florianópolis, UFSC, 2005. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>>

. Consultado em: 18 fev. 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Reforma Capanema (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em:

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>. Consultado em: 19 abril 2012.

Sobre o(s) autor(es)

Especialista em Língua Espanhol, Professora da Área das Ciências Humanas e Sociais, roberta.bianchi@unoesc.edu.br