

O JURI SIMULADO COMO APORTE METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA: UM RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Rogério Back
UFPR

RESUMO

O objetivo desta comunicação é apresentar um relato da vivência com o texto literário realizada durante a prática do Estágio Supervisionado em uma escola pública do município de Foz do Iguaçu, enquanto acadêmico de Letras: Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Este trabalho visa discutir como a dinâmica do júri simulado pode contribuir para o fomento, valorização e significação por meio da literatura no processo de ensino da língua espanhola, além de proporcionar ao aluno uma maior autonomia para com o seu processo de aprendizagem. Para tanto, buscou-se analisar como o exercício do júri simulado, ademais de potencializar as habilidades linguísticas, favorece o senso crítico e a competência literária discente. A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia, baseada na pesquisa qualitativa, apresenta o plano de aula com ênfase na literatura trabalhada sob os moldes de um debate literário norteado pela obra *Pepita Jiménez* (1874), bem como os frutos obtidos desse momento em sala de aula. Por sua vez, a fundamentação teórica que guiará esta discussão baseia-se em autores que versam sobre a literatura e ensino de línguas (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003; SANTORO, 2007; BOMBINI, 2009, entre outros) e da prática em debates literários (ANASTASIOU; ALVES, 2005). A partir desta ilustração, visa-se propor como professores, em exercício e em formação, podem articular sua prática docente também pelas metodologias analógicas e com discussões literárias que favorecem um ensino de línguas relevante, atrativo e diversificado.

Palavras-chave: Literatura e ensino, Júri simulado, Estágio supervisionado, Língua espanhola.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um relato da vivência com o texto literário realizada durante a prática do Estágio Supervisionado em uma escola pública do município de Foz do Iguaçu, enquanto acadêmico de Letras: Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Este trabalho visa discutir como a dinâmica do júri simulado pode contribuir para o fomento, valorização e significação por meio da literatura no processo de ensino da língua espanhola, além de proporcionar ao aluno uma maior autonomia para com o seu processo de aprendizagem. Para tanto, buscou-se analisar como o exercício do júri simulado, ademais de potencializar as habilidades linguísticas, favorece o senso crítico e a competência literária discente.



A metodologia apresenta o plano de aula com ênfase na literatura trabalhada sob os moldes de um debate literário norteado pela obra Pepita Jiménez (1874), bem como os frutos obtidos desse momento em sala de aula. Por sua vez, a fundamentação teórica que guiará esta discussão baseia-se em autores que versam sobre a literatura e ensino de línguas, sobretudo em Cassany; Luna; Sanz (2003); Santoro (2007) e Bombini (2009), e na prática do júri simulado (ANASTASIOU; ALVES, 2005). A partir desta ilustração, visa-se propor como professores, em exercício e em formação, podem articular sua prática docente também pelas metodologias analógicas e com discussões literárias que favorecem um ensino de línguas relevante, atrativo e diversificado.

Literatura e ensino de línguas

Muito embora o objeto literário possua múltiplas funções, como a manutenção linguístico-histórico e identitária de uma comunidade (ECO, 2003), não devendo ser desassociada das aulas de línguas (SANTORO, 2007), parece que a sua efetiva inserção não é percebida na prática de muitas realidades escolares. Por outro lado, Bombini (2009, p. 88) disserta que é cabido ao profissional docente, enquanto mediador, estar convicto da sua tarefa de proporcionar aspectos culturais em suas aulas. Neste sentido, a literatura deve estar presente em todo o currículo escolar, cabendo ao professor, pensá-la e introduzi-la em sua prática desde os primórdios planos de aula (BOMBINI, 2009, p. 89).

Pensando no caráter indissociável ente língua e literatura, Santoro (2007) pontua como sendo dois os principais pontos para que o ensino de línguas não se desvincule das questões literárias, sendo eles:

- 1) a língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não-dito;
- 2) a literatura não pode ser nem estudada, nem apresentada no ensino, se não for considerada como linguagem e se não for analisada como construção de sentido(s), a partir dos mecanismos linguísticos que a constituem. (SANTORO, 2007, p. 24).

Corroborando, Cassany, Luna e Sanz (2003, p. 488), ao ponderarem a aproximação do texto literário nas aulas de línguas, disseram da dependência de variados fatores, como:



La comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, la competencia literaria debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos. La competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura. (CASSANY; LUNA, SANZ, 2003, p. 488).

Por outro lado, mesmo havendo inúmeros benefícios para com a utilização do objeto literário no ensino de línguas, apontamentos de Cassany, Luna e Sanz (2003, p. 487, tradução nossa) problematizam que apenas “alguns afortunados possuem a sorte de ter professores capazes de transmitir o gosto especial pelos livros e pela leitura literária”. De igual maneira, percebe-se que quando introduzida, a literatura é trabalhada sob forma de avaliação e exposição de nomes de autores, estilos e épocas, o que ponderam ser algo equivocado, face a limitação das suas funções, além de uma forma de reduzir o interesse para com o seu consumo (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003, p. 487).

Pensando nisto, para que os alunos construam a competência literária em sala de aula, é preciso criar espaços para tal, além é claro, de o professor não trabalhar a literatura apenas como pretexto para o ensino gramatical e de forma a compreender aspectos estruturais, de gênero e/ou de fichamento de leitura. Desta forma, uma das ferramentas didático-metodológicas que pode contribuir para que a literatura nas aulas de línguas (maternas e estrangeiras) seja potencializada neste sentido, é a adoção de uma dinâmica que articule as quatro habilidades linguísticas de forma significativa: o júri simulado literário.

O júri simulado literário: definição e benefícios na aulas de línguas

Levando em consideração que não é cabido ao professor, seja em formação inicial e/ou continuada, “imitar modelos predeterminados ou aplicar técnicas como se os problemas de aprendizagem fossem resolvidos com o simples uso delas” (MILANESI, 2012 p. 224), o novo perfil do profissional docente deve ser “aquele pesquisador, que, com seus alunos (e não ‘para’ eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (ANTUNES, 2003, p. 36). Desta



maneira, é preciso pensar atividades relevantes para que o aluno possa de fato, se sentir agente principal do seu processo do saber.

Observando a potência do objeto literário nas aulas de línguas, cabe ao professor pensar o novo e diversificar a dinâmica com o trabalho com a literatura, sendo o júri simulado um aliado nesta esteira. Representando a um tribunal de justiça, o júri simulado consiste em uma proposta didático-pedagógica que pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, onde cada grupo perfaz uma arguição para que o júri delibere uma sentença final, baseada nos argumentos expostos e também com novas considerações acerca do objeto literário. Para Anastasiou e Alves (2005, p. 92), esta prática:

Leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão, etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário, etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 92).

Ou seja, potencializa que a competência literária seja construída, justamente por envolver “todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 92).

No desenrolar desta ferramenta, cabe ao professor e alunos a adoção de alguns posicionamentos. Ao docente é cabido o papel de selecionar a obra, levantar pontos-chave do texto a ser debatido, além é claro, de mediador das discussões. Ademais, é cabido ao docente:

Leer, pensar que la clase puede ser el espacio para la heterogeneidad de las lecturas: contra el tema fijado, el sentido único, evaluable, habría que instaurar la lógica del espacio abierto a la significación, tolerar el disenso, hacerse cargo de las contradicciones, oír el plural de las voces que se leen en un texto y oír el plural de las voces que leen un texto (BOMBINI, 2009, p. 40-41).

É dizer, instigar e favorecer a participação ativa dos alunos, que por sua vez, demandam uma postura responsiva e dialógica com o texto, estabelecendo uma relação autor-texto-leitor, conforme pontuam os estudos bakhtinianos defendidos por Koch e Elias (2009). A prática do júri simulado, exige, portanto, além da leitura, a construção de um posicionamento crítico argumentativo acerca de algumas



temáticas relevantes e que fomentarão a heterogeneidade interpretativa das obras literárias.

O júri simulado literário: proposta, andamento e resultados

Considerando os pressupostos da Linguística Aplicada e que o pesquisador deve ter um perfil crítico de profissional sensível às questões sociais, políticas e culturais do cenário local, em sua interação com os contextos sociais mais amplos, a metodologia deste trabalho se baseia em princípios da pesquisa qualitativa, conforme proposta por Bortoni-Ricardo (2008). Desta maneira, para que se estabeleça uma relação entre teoria e prática literária para com o ensino de espanhol como língua adicional no contexto analisado, far-se-á uso desta proposta de pesquisa qualitativa, a qual procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto em que a preocupação não está no produto, mas com o processo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para Bortoni-Ricardo (2008) os princípios da pesquisa qualitativa se diferem da pesquisa quantitativa, a qual tem como foco estabelecer relações de causa e consequência entre fenômenos, pois procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto em que a preocupação não está no produto, mas com o processo.

Neste sentido, e conforme Resende (2009, p. 57), uma perspectiva qualitativa de pesquisa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social”. Ou seja e diante do contexto em estudo, se faz pertinente pois pondera o posicionamento discente ante questões valorativas intrínsecas ao texto literário.

O aporte metodológico deste trabalho pauta-se da realização de um júri simulado literário aplicado em 2018 enquanto acadêmico do curso de Letras: espanhol, da Universidade Federal de Santa Catarina, oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade a distância. O momento era de Estágio Supervisionado em um colégio da rede pública de ensino do estado do Paraná, na cidade fronteiriça de Foz do Iguaçu. O perfil dos alunos varia entre 15 e 16 anos (2º ano do ensino médio), que pouco interagem e participam ativamente nas aulas de língua espanhola, conforme pontuado no relatório de estágio (BACK; RAMIREZ, 2018, p. 10). A duração total da prática do júri simulado literário foi de 2



horas/aulas (100 minutos) no período noturno. A proposta de atividade com a leitura segue o modelo de estratégias proposto por Solé (1998): antes, durante e depois da leitura.

Para Solé (1998) previamente a leitura (etapa antes), somos capazes de prever e antecipar a temática abordada nos textos. Neste sentido, antecipando-os ao conteúdo da aula, algumas perguntas foram elaboradas em forma de *Brainstorming* (chuva de ideias). Tal estratégia tem por objetivo principal, “coletar idéias de todos os participantes, sem críticas ou julgamentos. Logo, destina-se ao recolhimento de idéias e sugestões viabilizadoras de soluções para determinados problemas” (NOBREGA; NETO; SANTOS, 1997, p. 249).

Uma vez que os alunos não estavam acostumados com leituras literárias nas aulas de língua estrangeira (BACK; RAMIREZ, 2018), a eleição da obra foi audaciosa e ao mesmo tempo necessária. Por se tratar de uma publicação datada do século XIX, *Petita Jiménez*, obra de Valera (1874), possui elementos textuais que poderiam causar certo desconforto linguístico-semântico, como as expressões idiomáticas daquele período histórico e, além da quantidade de páginas ser relativamente densa, possui enredo pouco atrativo e que poderia não despertar o interesse discente para com a leitura.

Contudo, ao dissertar sobre os processos de leitura, Colomer (2008, p. 24), pontua que “não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis”. Do mesmo modo, Paiva (2011) analisa que ao se trabalhar temáticas delicadas em sala de aula, estará favorecendo a problematização de aspectos pertinentes, “tecendo reflexões, partilhando experiências e sentimentos nesse exercício de convivência” (PAIVA, 2011, p. 20). Neste sentido, cabe ao professor, enquanto mediador literário, favorecer a leitura e discussão de obras que despertem a criticidade discente.

Ressalta-se que fora trabalhado uma parte inicial do primeiro dos três capítulos da obra, titulado “*Cartas de mi sobrinho*”, onde os personagens centrais são apresentados. Muito embora seja apenas um fragmento, o excerto em questão é muito significativo, sobretudo por problematizar assuntos relevantes da obra: Pepita ser de família humilde; a obrigação para com o matrimônio; relacionamento entre pessoas com idades muito discordantes; viuvez, entre outras.



Assim, acercando-se do tema do fragmento da obra, foram perguntadas questões visando o posicionamento dos alunos sobre o comportamento humano ante o inesperado e fora dos padrões sociais historicamente constituídos, como o relacionamento de idades discordantes e de que maneira a prática de *chismosear* (fofocar) pode trazer prejuízos à vida em sociedade. Os resultados desta parte da atividade apontam para uma discussão tímida mas progressiva dos alunos em sala (BACK; RAMIREZ, 2018, p. 132).

Após a introdução, é chegado o momento caracterizado por Solé (1998) como sendo o mais crítico: o durante a leitura. É nesta etapa que o leitor, a partir do seu repertório e de questões axiológicas (valorativas), testa hipóteses e produz significados. Ou seja, uma concepção dialógica de leitura, onde os sentidos estão na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2009, p. 12-13).

Embora divididos em três grupos, fora solicitado inicialmente que todos lessem ao fragmento da obra *Pepita Jimenez*, para a conhecimento e fundamentação da arguição. Em paralelo, cada equipe deveria deliberar quem seria o seu porta-voz. Tão logo após a leitura, um pequeno debate emergiu para que o professor ponderasse o grau de entendimento do texto, bem como de que maneira poderia intervir futuramente no momento das exposições. Neste momento não houveram maiores dúvidas, sendo que as mais pontuais ficaram a cargo de questões lexicais, como “*mayorazgo*” (bens herdados), que pelo contexto foram entendidas.

E é dado o pontapé à discussão literária. Divididos, fica acordado que o grupo A fica a cargo de defender o comportamento e as decisões tomadas pelos personagens; o grupo B se encargaria de refutar esse posicionamento, ou seja, assumiria o papel de acusação, perfazendo a sua fala de forma desfavorável aos rumos que cada personagem apresenta no fragmento. Por sua vez, o grupo C fez o papel de juiz, deliberando o melhor posicionamento, lembrando que o veredito deveria levar em contas as duas arguições, acrescentando novas informações para justificar a decisão. Cada exposição teve como tempo máximo três minutos.

Os tópicos de discussão foram os seguintes:

Tabela 1: tópicos de discussão do júri simulado literário

Tópico de discussão	Posicionar-se acerca:
---------------------	-----------------------



1	Pepita ter se casado com seu tio de 80 anos
2	Do comportamento da mãe de Pepita
3	Das intenções de Don Guimersindo

Fonte: Baseado em Back e Ramirez (2018, p. 131).

Neste momento da dinâmica do júri simulado, percebeu-se, conforme apontamentos no relatório final de estágio que os alunos estavam a comprar a ideia. O embate de arguições acontecia, muitos dos alunos pediam voz, posicionando-se criticamente com a obra por meio de um debate com o texto, com o professor e com os colegas.

Pondera-se alguns resultados: poucas exposições infundamentadas; tentativa da oralidade em língua espanhola; leitura atenta e diversificada; participação ativa dos alunos (BACK; RAMIREZ, 2018, p. 132). Alguns exemplos de resposta dadas pelos grupos:

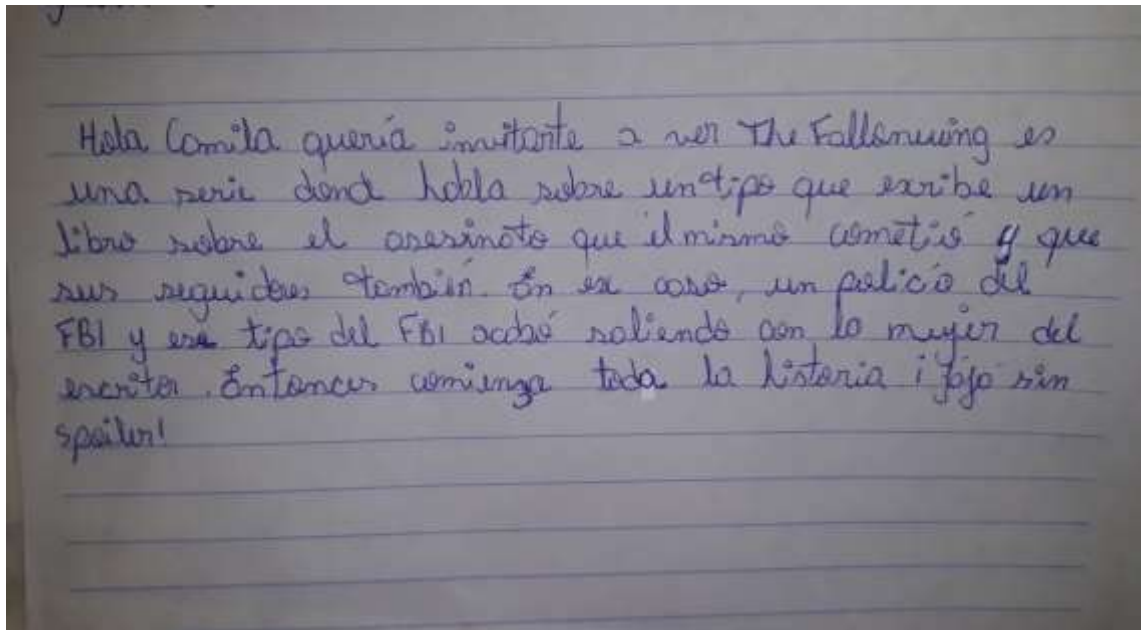
- *“Todas as atitudes dos personagens são válidas. Não há que se falar em certo ou errado, mas em adequado àquele contexto histórico do século XIX quando eram costumeiras essas atitudes”;*
- *“Muito do narrado era o espelho da sociedade em questão”* (BACK; RAMIREZ, 2018, p. 132).

Por fim, na etapa que Solé (1998) determina como atividade pós-leitura, é o momento de socialização, retomada de ideias e fazer com o que o texto ganhe vida foras das esferas escolares. Assim, fora solicitado que os alunos elaborassem a um e-mail, convidando algum colega para alguma atividade qualquer. Como boa parte da obra de Valera fora escrita sob os moldes do gênero epistolar, trazendo esta pratica para os dias atuais, a adoção de um e-mail fora assertiva neste sentido.

Muitos dos estudantes trouxeram ricas produções e, diferente do observado até então, houve a tentativa de escrita em língua espanhola, conforme ilustrado na imagem 1:

Imagem 1: exemplo de produção textual pós atividade de leitura literária





Fonte: Back; Ramirez (2018).

Cabe pontuar que após a dinâmica do júri simulado muitos dos discentes procuraram saber mais sobre a obra e como lê-la por completo. O professor disponibilizou-a em PDF, uma vez que a mesma já se encontra em domínio público.

Algumas considerações

A Literatura, embora analógica, é uma ferramenta imprescindível e indissociável no ensino de línguas (Santoro, 2007). Ainda que lúdica e a partir do observado no âmbito do estágio supervisionado, a prática do júri simulado literário fomenta tanto a lapidação da habilidade de leitura em língua estrangeira, como a criticidade discente e o favorecimento da relação dialógica autor-texto-leitor, necessária para que a literatura faça sentido (KOCH; ELIAS, 2009).

Ainda que em condições adversas, sem apreço por parte dos alunos e professores, trabalhar a literatura em sala de aula é algo que se mostrou produtiva quando se trabalhada de forma a instigar o seu consumo. Do mesmo modo, como viu-se, cabe ao professor, enquanto mediador, eleger obras que despertem o interesse do aluno, bem como práticas pedagógicas diferenciadas e significativas.

Assim, conclui-se que as intenções para com o texto precisam estar bem definidas e sempre instigar o aluno a tornar-se um leitor ativo, agente principal do seu processo de construção de sentidos. Só assim “a leitura se torna um processo dinâmico, uma prática social.” (CESCO; VILAROUCA; BERGMANN, 2015, p. 99). É



dizer: só assim podemos alinhar língua e literatura de forma a despertar tanto o deleite literário como para com a aprendizagem da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BACK, R. RAMIREZ, M. C. *Relatório final de estágio*. Graduação em Letras-Espanhol. Florianópolis: UFSC, 2018.
- BOMBINI, G. *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009. 136 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- CASSANY, D.; LUNA; M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003. 9ª. ed.
- CESCO, A.; VILAROUCA, C. G.; BERGMANN, J. C. F. *Literatura e Ensino III*. 1. ed. Florianópolis: Andréa, 2015. v. 1. 160p.
- COLOMER, T. Andar entre livros. In: *Nos caminhos da Literatura*. São Paulo: Petrópolis, 2008.
- ECO, U. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 46, p. 209-227, 2012.
- NÓBREGA, M. D. M.; NETO, D. L.; Santos, S. R. D. Uso da técnica de brainstorming para tomada de decisões na equipe de enfermagem de saúde pública. *Rev. Bras. Enfermagem*, vol. 50 n.2 Brasília abr./jun. 1997.
- PAIVA, L. E. *A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores*. 1. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2011. v. 01. 334p.
- RESENDE, V. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas: Pontes, 2009.



SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VALERA, J. *Pepita Jiménez*. España: Espasa Calpe Esp, 2003.

ANEXO

1. PEPITA JIMÉNEZ (fragmentos) - (Juan Valera)

“22 de marzo.

Querido tío y venerado maestro: Hace cuatro días que llegué con toda felicidad a este lugar de mi nacimiento, donde he hallado bien de salud a mi padre, al señor Vicario y a los amigos y parientes. El contento de verlos y de hablar con ellos, después de tantos años de ausencia, me ha embargado el ánimo y me ha robado el tiempo, de suerte que hasta ahora no he podido escribir a usted... Todos me llaman Luisito o el niño de don Pedro, aunque tengo ya veintidós años cumplidos. Todos preguntan a mi padre por el niño cuando no estoy presente.

...Mañana como en casa de la famosa Pepita Jiménez, de quien usted habrá oído hablar, sin duda alguna. Nadie ignora aquí que mi padre la pretende. Mi padre, a pesar de sus cincuenta y cinco años, está tan bien, que puede poner envidia a los más gallardos mozos del lugar...No conozco aún a Pepita Jiménez. Todos dicen que es muy linda. Yo sospecho que será una beldad lugareña y algo rústica. Por lo que de ella se cuenta, no acierto a decir si es buena o mala moralmente, pero sí que es de gran despejo natural. Pepita tendrá veinte años; es viuda; sólo tres años estuvo casada. Era hija de doña Francisca Gálvez, viuda, como usted sabe, de un capitán retirado, que le dejó a su muerte sólo su honrosa espada por herencia, según dice el poeta. Hasta la edad de dieciséis años vivió Pepita con su madre en la mayor estrechez, casi en la miseria. Tenía un tío llamado don Gumersindo, poseedor de un mezquinísimo mayorazgo, de aquellos que en tiempos antiguos una vanidad absurda fundaba. Cualquiera 75 persona regular hubiera vivido con las rentas de este mayorazgo en continuos apuros, llena tal vez de trampas, y sin acertar a darse el lustre y decoro propios de su clase; pero don Gumersindo era un ser extraordinario, el genio de la economía. No se podía decir que crease riqueza;...No se sabe cómo vivió pero el caso es que vivió hasta la edad de ochenta años, ahorrando sus rentas íntegras y haciendo crecer su capital por medio de préstamos muy sobre seguro. Nadie por aquí le critica de usurero, antes bien le califican de caritativo, porque siendo moderado en todo, hasta en la usura lo era, y no solía llevar más de un 10 por 100 al año, mientras que en toda esta comarca llevan un 20 y hasta un 30 por 100, y aun parece poco.

...Ya he dicho que era tío de la Pepita. Cuando frisaba en los ochenta años, iba ella a cumplir los dieciséis. Él era poderoso; ella pobre y desvalida. La madre de ella era una mujer vulgar, de cortas luces y de instintos groseros. Así es, que un día ambas se quedaron atónitas y pasmadas cuando, después de varios requiebros, entre burlas y veras, don Gumersindo soltó con la mayor formalidad, y a boca de jarro, la siguiente categórica pregunta: –Muchacha, ¿quieres casarte conmigo? Pepita, aunque la pregunta venía después de mucha broma y pudiera tomarse por broma, y aunque inexperta de las cosas del mundo, por cierto instinto adivinatorio que hay en las mujeres, y sobre todo en las mozas, por candidas que sean, conoció que aquello iba por lo serio, se puso colorada como una guinda y no contestó nada. La madre contestó por ella. –Niña, no seas mal criada; contesta a tu tío lo que debes contestar: Tío, con mucho gusto; cuando usted quiera.

...Pepita Jiménez se casó con don Gumersindo.

...Como quiera que sea, dejando a un lado estas investigaciones psicológicas que no tengo derecho a hacer, pues no conozco a Pepita Jiménez, es lo cierto que ella vivió en santa paz con el viejo durante



tres años; que el viejo parecía más feliz que nunca; que ella le cuidaba y regalaba con un esmero admirable, y que en su última y penosa enfermedad le atendió y veló con infatigable y tierno afecto, hasta que el viejo murió en sus brazos, dejándola heredera de una gran fortuna”.

