

DE 5 A 9 DE AGOSTO DE 2024



ANAIS DO XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS

Organização:
Jorge Rodrigues de Souza Júnior





**ANAIS DO
XIII
CONGRESSO
BRASILEIRO
DE HISPANISTAS**



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-
NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Internacional -
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>

A revisão textual, a adequação às normas nacionais e internacionais de referência e as informações contidas nos capítulos são de inteira responsabilidade de seus autores e coautores. O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores e coautores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos organizadores, autores e/ou coautores. É vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso Brasileiro de Hispanistas
(13. : 2024 : Florianópolis, SC)
Anais do XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas
[livro eletrônico] / organização Jorge Rodrigues de
Souza Júnior. -- Florianópolis, SC : Ed. dos Autores,
2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-84491-6

1. Línguas 2. Linguagem e línguas 3. Língua
espanhola - Estudo e ensino 4. Linguística -
Congressos 5. Literatura espanhola 6. Tradução
I. Souza Júnior, Jorge Rodrigues de. II. Título.

22490.0

CDD-418

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Congressos 418

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Anais do XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas

Comissão Organização

Dra. Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)
Dra. Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)
Dr. Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)
Dr. Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)
Dr. Wagner Monteiro Pereira (UERJ)
Dr. Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)

Comitê Científico

Dr. Adrián Pablo Fanjul (USP)
Dra. Ana Cecilia Arias Olmos (USP)
Dr. Antonio Esteves (UNESP)
Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola (UFPE)
Dr. Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)
Dra. Carolina Paola Tramallino (UNR - Argentina)
Dra. Concepción Company Company (Colegio Nacional de México)
Dr. David Morales Ramírez (Universidad de Costa Rica)
Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)
Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)
Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)
Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)
Dra. Luizete Guimarães Barros (UEM)
Dra. Marcia Paraquett Fernandes (UFBA)
Dra. María Teresa Celada (USP)
Dra. Neide Therezinha Maia González (USP)
Dra. Rosa Yokota (UFSCar)
Dra. Silvia Inés Cárcamo de Arcuri (UFRJ)
Dra. Virginia Bertolotti (UDELAR - Uruguai)
Dr. Wanderlan da Silva Alves (UEPB)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

ESTUDOS DE LITERATURA, CULTURA E TRADUÇÃO

LOS MÚLTIPLES CAMINOS DE ALEJO CARPENTIER: EL LABERINTO EN “EL REINO DE ESTE MUNDO..... 8	8
NACIONALIDADE, FEMINISMO E GÊNERO: IDENTIDADES EM DEBATE EM <i>FEBRE TROPICAL</i> (2021) DE JULIANA DELGADO LOPERA 22	22
LA AUTOBIOGRAFÍA COMO CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO QUE RESISTE: VIOLETA PARRA Y SUS DÉCIMAS...37	37
A EXPERIÊNCIA FEMININA BIFRONTIÇA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM <i>BORDERLANDS/LA FRONTERA</i> E <i>TERRAMARA</i> 41	41
SORORIDADE POÉTICA NA DIVULGAÇÃO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA EM LAS POETISAS AMERICANAS DE ALFONSINA STORNI.....51	51
CORPO QUEER EM <i>LA VIRGEN CABEZA</i> , DE GABRIELA CABEZÓN CÁMARA.....61	61
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCUTA NO JORNALISMO LITERÁRIO.....68	68
TRAVESTISMO LITERÁRIO COMO ESTRATÉGIA NARRATIVA CONTRA A VIOLÊNCIA INFANTIL E DE GÊNERO SEXUAL EM <i>A RAINHA DO CINE ROMA</i> (2009) DE ALEJANDRO REYES 72	72
A CRIAÇÃO DE COMMUNITAS EM POÉTICAS LATINO-AMERICANAS CONTEMPORÂNEAS 77	77
CONSIDERAÇÕES DA TRADUÇÃO DE ENTREMESSES DE CERVANTES E QUEVEDO 87	87
LEITORES DA FICÇÃO – LEITURAS “FICCIONALIZADAS” A REPRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS LEITORES NO ROMANCE <i>EL IDEAL DE UM CALAVERA</i> DE ALBERTO BLEST GANA 95	95
UMA LEITURA COMPARATIVA INTERTEXTUAL DE DOM QUIXOTE NA LITERATURA E NO CINEMA.....104	104
NAHUI OLIN: FIGURA VANGUARDISTA 118	118
GRACIELA HUINAO: LITERATURA INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS 124	124
POÉTICAS AMEFRICANAS: VIOLÊNCIA E MULHERISMO AFRICANA EM <i>FIEBRE DE CARNAVAL</i> , DE YULIANA ORTIZ RUANO E <i>FE EN DISFRAZ</i> , DE MAYRA SANTOS-FEBRES 134	134
APORTES PARA UNA HISTORIA DE LA LITERATURA LATINOAMERICANA PARA ESTUDIANTES DE LETRAS DEL BRASIL.....147	147
BIODRAMA: ARQUIVOS E NARRATIVAS.....154	154
<i>REVISTA ACADÊMICA</i> E <i>REVISTA SUR</i> : CORRESPONDÊNCIAS LITERÁRIAS E CRÍTICAS 159	159
VOZES QUE ECOAM NO DISCURSO DE MARCELA, NO <i>QUIXOTE</i> (1605).....174	174
LO MARAVILLOSO SURREALISTA DE ALDO PELLEGRINI 181	181
TRADUÇÃO TRANSLÍNGUE: UMA NOVA ESTRATÉGIA TRADUTÓRIA EM A FANTÁSTICA VIDA BREVE DE OSCAR WAO E A RECEPÇÃO BRASILEIRA.....187	187
LITERATURA DE FRONTEIRA NO ÂMBITO HISPANO-AMERICANO: A ESCRITA CHICANA E TRANSLÍNGUE DE ROLANDO HINOJOSA-SMITH.....199	199

ESTUDOS DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

ENSEÑAR EN LOS BORDES: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA PARA PENSAR Y FORMAR DOCENTES EN LAS FRONTERAS 209	209
PREPOSIÇÃO ‘A’: UMA LETRA, DUAS LÍNGUAS, VÁRIOS USOS, MUITAS DÚVIDAS.....221	221
ENSINO DE ESPANHOL NO IFRJ: UMA ABORDAGEM DE TRABALHO COM O APLICATIVO INSTAGRAM 234	234

DEFICIÊNCIA, INFÂNCIA E ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO DE LÍNGUAS ANTICAPACITISTA.....	241
PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO PUBLICIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.....	254
A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICO-TECNOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NA AMAZÔNIA: A VOZ DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	266
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS EN RORAIMA.....	277
E O ESPANHOL, COMO FICA? REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO NORDESTE BRASILEIRO APÓS A PUBLICAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17.....	286
AS FORMAS DE TRATAMENTO NAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LE: UM ESTUDO HISTORIOGRÁFICO..	302
“CARTAS PARA NITERÓI”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS.....	312
METÁFORAS SEXUAIS EM <i>CORPUS</i> MUSICAL FEMININO EM LÍNGUA ESPANHOLA.....	325
UNIDADES FRASEOLÓGICO-METAFÓRICAS DE VASTIDÃO MARCADAS PELA NATUREZA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA EM CORPUS BILÍNGUE ESPANHOL/PORTUGUÊS.	337
REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA MULHER LATINO-AMERICANA NOS VIDEOGAMES	347
O TRATAMENTO DOS ARTIGOS EM GRAMÁTICAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SÉCULO XX.....	360
<i>TENDRÍA QUE + INFINITIVO</i> NO DISCURSO DIGITAL EM ESPANHOL: UMA ANÁLISE PRAGMALINGÜÍSTICA....	371
DIALOGISMO: ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM PERFIS DO INSTAGRAM.....	385
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	394
A VISIBILIDADE DE TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA REDE FEDERAL EM EVENTOS E CONGRESSOS DE ENSINO DE LÍNGUAS	404
EL ESPAÑOL EN CONTACTO CON DOS LENGUAS TSELTALANAS: DOS PARTICULARIDADES MORFOSINTÁCTICAS	416
A PRÁTICA DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM E DA COMUNICAÇÃO NO PROGRAMA JOVENS TALENTOS/FAPERJ: ESTREITANDO OS LAÇOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAIXADA FLUMINENSE/RJ	430
O ORGULHO DE LER E SER LEITOR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: DECLARAÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO NORDESTE BRASILEIRO	444
A MISSÃO INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs): PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E O LUGAR DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	452
ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS LOCAIS DE INSERÇÃO TRAMITADAS NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO	463
A RESISTÊNCIA BOLIVIANA EM SÃO PAULO: LÍNGUA, ENUNCIÇÃO E DISCURSO	476
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	493
LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA: EXPLORANDO O POTENCIAL DE ENSINO NO INSTAGRAM	507
TENSIÓN IDEOLÓGICA Y DISCURSOS SOBRE LA LENGUA EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA EN EL SIGLO XXI.....	521
.....	521

APRESENTAÇÃO

Reunimos, nestes Anais, trabalhos decorrentes de apresentações orais do XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas. Realizado em Florianópolis, no campus Trindade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os dias 05 e 09 de agosto de 2024, o XIII CBH se consolida como um dos mais importantes espaços de pesquisa e debate na área dos estudos literários, culturais, tradutológicos e linguísticos no Brasil, especificamente relacionados ao hispanismo. Ressalta-se, assim, a importância dos estudos hispanistas realizados no Brasil, de larga tradição, e que caracterizam o CBH desde sua primeira edição.

Realizado a cada dois anos, o CBH reuniu, em sua 13ª edição, 450 inscritos, divididos entre apresentadores de trabalho e ouvintes. Foram 38 simpósios temáticos realizados, em diversas áreas, com 236 trabalhos inscritos nessa modalidade. Como Comunicação Oral Livre, houve 48 trabalhos apresentados, totalizando 284 trabalhos apresentados nessa edição do congresso.

Esse conjunto de trabalhos caracteriza o que Paraquett, em uma fala realizada no XI Congresso Brasileiro de Hispanistas e publicada na Revista *abehache* (2020)¹, faz referência ao que motivou a criação da Associação Brasileira de Hispanistas por diversos pesquisadores em 2000, especialmente o que defendia o primeiro presidente dessa associação, o Prof. Mario González: a constituição de um espaço para o debate e o desenvolvimento de um hispanismo feito **no** Brasil.

Os trabalhos aqui reunidos especialmente se articulam em uma interlocução de áreas, temáticas e saberes dos territórios hispano-falantes com os do território brasileiro, o que caracterizam a pesquisa e os estudos que realizamos em nossas universidades. Vale destacar, também, a presença de pesquisadores de instituições estrangeiras no XIII CBH, sejam como convidados sejam como apresentadores de trabalho.

A publicação destes Anais é mais uma das ações de divulgação científica realizada pela ABH, um arquivo que registra as formas de trabalho e de pesquisa realizados pelos hispanistas no Brasil. Em nome da Diretoria 2022-2024, convido os leitores à leitura e à discussão dos trabalhos aqui apresentados.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior
1º Secretário - Gestão 2022-2024

¹ PARAQUETT, Marcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. In: *abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, nº 17, 1º semestre 2020, p.11-27

ESTUDOS DE LITERATURA, CULTURA E TRADUÇÃO

LOS MÚLTIPLES CAMINOS DE ALEJO CARPENTIER: EL LABERINTO EN “EL REINO DE ESTE MUNDO

Adélia Andrade de Araújo - UFPE

Resumen: El presente estudio versa sobre el tema del laberinto, que, con sus enigmas y pluralidad de significados, es una figura bastante reincidente en la literatura, sea como tema o como elemento estructural. Nuestro objetivo es ampliar la comprensión del referido tópico e investigar, por medio de un análisis literario, la presencia de rasgos laberínticos en la narrativa de “El reino de este mundo” (1949), de Alejo Carpentier, un trabajo rico en significaciones, culturalmente relevante, representativo y precursor de un estilo literario. La obra, que es una mezcla de ficción, relato histórico y narrativa sobrenatural, introduce el concepto de “real maravilloso” en la literatura latinoamericana. La base teórica de la pesquisa se fundamenta principalmente en los trabajos de Carreño (1998), Sarduy (2011), Calabrese (2012), Carpentier (2007), Eco (1984) y Kapschutschenko (1981). Al final de nuestro análisis, identificamos que los laberintos se presentan en la obra de forma más metafísica, como metáforas de una historia fragmentada, un tiempo no lineal y una identidad ambigua. A partir de eso, se construye una representación de América Latina como un espacio laberíntico, un espacio barroco, múltiple, descentralizado, mestizo.

Palabras clave: Literatura Latinoamericana; Laberinto; Alejo Carpentier; El reino de este mundo.

Introducción

La literatura latinoamericana del siglo XX se destaca por su innovación y autonomía, yendo más allá de la influencia de las vanguardias europeas y estableciendo un lenguaje propio. Uno de los autores de ese periodo, que se dedicó a componer una imagen de América Latina que fuera independiente de la visión europea y que representara sus singularidades, fue Alejo Carpentier.

Su obra “El reino de este mundo” (1949) se configura como un retrato caleidoscópico de América a través de una rica mezcla de relato histórico y ficción. Ambientado en Haití, en la época de la Revolución Haitiana, el libro retrata nuestra incesante búsqueda por libertad y por construir una identidad. La narrativa se desarrolla en un periodo de sesenta años en el que los personajes se enredan por distintos espacios, tiempos y regímenes políticos, pero de alguna forma acaban regresando a problemas análogos a los del principio, como si estuvieran atrapados en un laberinto.

Por medio de un entrecruzamiento entre hechos históricos y ficción, entre lo real y lo maravilloso, entre lo universal y lo local, el libro busca representar el continente americano y el mosaico de pueblos y culturas que lo constituyen. Este trabajo se propone a investigar la hipótesis de que la referida obra presenta en su composición una estructura narrativa laberíntica. A partir de eso, buscamos comprender y discutir el tema del laberinto como expresión literaria, el estilo desarrollado por Alejo Carpentier y su visión de América como un continente esencialmente

barroco. Para eso, será realizado un análisis literario de “El reino de este mundo” (1949), tomando como base los conceptos de laberinto y de neobarroco, a la luz de los aparatos conceptuales desarrollados por Severo Sarduy (2011), Umberto Eco (1984), Carreño (1998) y Omar Calabrese (2012).

El laberinto y la literatura latinoamericana del siglo XX

La figura del laberinto está asociada a la idea de desorientación, incertidumbre, enigma, desafío, complejidad. Significativamente, el laberinto despierta dudas hasta con relación a su origen. Con sus entrecruzamientos y polisemias, la imagen del laberinto encanta e intriga a los hombres desde los tiempos antiguos. Pero ¿por qué el laberinto llama tanto la atención de los hombres? Según Carreño (1998), el laberinto está asociado a los misterios de la vida y la muerte, a las inquietudes humanas. Es la representación de la idea de encontrarse perdido, de no saber qué hacer, de aventurarse en lo desconocido, de sentirse pequeño, enredado, atrapado en una estructura que no se entiende. Se trata de un arquetipo, un símbolo universal que atraviesa las épocas y las culturas, haciéndose presente en las más variadas formas artísticas.

El laberinto es una figura recurrente en la literatura desde el tiempo de los mitos. Podemos encontrarlo en inúmeras obras de distintos periodos. Él puede estar en el tema (literal o alegóricamente), en el lenguaje y en la estructura de los textos.

Al tratar del laberinto como estructura literaria, el escritor italiano (ECO, 1984) formula una tipología. El laberinto puede ser clásico o griego, manierista y rizoma, o red. El laberinto clásico es el laberinto de Teseo, el más sencillo de todos: posee una entrada, una salida y un centro en el cual está el Minotauro. El desafío del laberinto griego es encontrar la salida, enfrentarse al Minotauro y descubrir a dónde se va a llegar. Ya el laberinto manierista no posee un centro. Su estructura es arbórea. Sólo hay un camino hacia afuera y muchos callejones sin salida que nos confunden. Este tipo de laberinto demanda un hilo de Ariadna para que no nos perdamos, pues presenta un modelo de tentativa y error. El rizoma, o red, por su turno, es potencialmente infinito, no presenta centro, ni salida, ni periferia, una vez que cada camino puede conectarse con cualquier otro.

Carreño (1998), por su turno, trata de laberintos más metafísicos y destaca que a lo largo del tiempo el laberinto viene siendo utilizado como alegoría de cuestiones más profundas y existenciales, como el tiempo, la historia, la condición humana, la modernidad, la guerra y la consciencia. A seguir presentamos los principales tipos de laberinto comentados por el autor:

Los laberintos Urbanos – Algunos escritores, como los argentinos Jorge Luis Borges y Leopoldo Marechal, representan las ciudades como ambientes caóticos en que es fácil uno perderse (en medio de los predios, de la gente, de las tantas demandas de la vida cotidiana...) y que hacen con que los hombres se sientan pequeños y angustiados.

El laberinto como prisión – El laberinto también es identificado como un símbolo de la prisión, del encierro, sea del cuerpo o del espíritu. Hay la prisión propiamente dicha, la prisión de las reglas, burocracia y convencionalismo del mundo que nos rodea, la prisión de la naturaleza humana... En algunos casos, se trata de una prisión corpórea – el cuerpo es la cárcel del alma. Carreño (1998) destaca que muchas novelas tienen estructura laberíntica porque son circulares, con problemáticas y conflictos que nunca son superados y que conducen los hombres a la sensación de encarcelamiento y pérdida en el mundo.

El laberinto de la soledad – La temática del hombre solo y recluso en el enmarañado de sus ideales y convicciones también es apuntada como un tipo de laberinto y está muy presente en la literatura latinoamericana en las llamadas “novelas de dictador”, como “El recurso del método”, de Alejo Carpentier y “El otoño del Patriarca”, de Gabriel García Márquez.

El laberinto de la literatura – No apenas los laberintos son recurrentes en la literatura desde la antigüedad, pero la propia literatura es un laberinto, una vez que cada libro es un universo de posibilidades y lecturas. Cada libro no empieza en su primera palabra ni termina en su último punto, pero se perpetúan en las dos extremidades hacia el infinito. Libros son laberintos que por medio de la intertextualidad se entrecruzan con otros laberintos y hacen brotar nuevas combinaciones.

Por fin, Carreño (1998) diferencia lo que llama de “concepción laberíntica clásica” y “concepción laberíntica contemporánea”. La primera se relaciona a los laberintos literales y estaría más presente en épocas como la antigüedad y el medioevo, en que los hombres tenían una relación más cercana con Dios o con los dioses y era mayor su creencia en verdades absolutas. Mientras que en la contemporaneidad las certezas dan espacio a una infinidad de posibilidades, lo que hace con que esa realidad sea percibida como mucho más laberíntica y sus laberintos tengan la tendencia a ser infinitos y existenciales.

El tema del laberinto también es interesante para Kapschutschenko (1981), quien investiga cómo esa figura se hace bastante presente en la literatura hispanoamericana del siglo XX a través del análisis de los escritos de Borges, Carpentier, Cortázar y Carlos Fuentes.

En los trabajos de Borges se encuentra una amplia variedad de laberintos. Kapschutschenko (1981) los clasifica en ocho categorías. Hay los laberintos externos naturales, como ríos y desiertos;

laberintos externos artificiales, como la casa de Asterión y el jardín de senderos que se bifurcan; laberintos internos anímicos, como los deseos, el orgullo, el odio, la inseguridad...; laberintos internos espirituales, como la búsqueda del conocimiento o de la verdad; laberintos simbólicos como la biblioteca de Babel, laberintos temporales y laberintos espaciales, como el Aleph – un punto que concentra simultáneamente en sí todo lo que ocurre en todos sitios del universo y periodos de tiempo; y, por fin, están los laberintos artísticos, representados por las obras mismas y la forma como están construidas.

Kapschutschenko (1981) enseguida comenta los libros de Alejo Carpentier e indica que en ellos se muestra al hombre atrapado en el laberinto del tiempo, desorientado, acorralado por las circunstancias, de las cuales no logra escapar o que muchas veces se repiten. A partir de textos, como “Los Pasos Perdidos” y “El camino de Santiago”, la autora identifica el laberinto en la producción literaria de Carpentier por medio del tema de la condena perpetua, del peregrinaje, de la eterna búsqueda de lo perdido y de sus propias raíces.

A continuación, la pensadora argumenta que en Julio Cortázar el laberinto se realiza a través de la idea de juego como acto transcendental. Para ella la máxima expresión de esa temática y técnica en toda su obra está en Rayuela, un libro que es varios libros a la vez, ya que se nos ofrece la oportunidad de seguir diferentes órdenes de lectura de sus capítulos. Incluso, la novela tiene en su principio una tabla de direcciones que funciona como hilo de Ariadna. O sea, la propia experiencia de lectura del libro es laberíntica, pues presenta un itinerario cambiante y demanda el salto de páginas. Con sus obras abiertas y dinámicas, Cortázar logra fundir el tema y la estructura del laberinto en su escrita, subraya la estudiosa.

Sobre las creaciones de Carlos Fuentes, Kapschutschenko (1981) distingue principalmente los laberintos espiritual y mental, que presentan las elecciones y los cambios como núcleos de la existencia. En “La muerte de Artemio Cruz”, por ejemplo, la autora nota que la narrativa se desarrolla en tres perspectivas del protagonista que se alternan en un laberinto temporal: la perspectiva del ‘yo’ del presente, la perspectiva de su memoria del pasado y la perspectiva de su subconsciencia que piensa en un futuro deseado. Pero al final “Fuentes demuestra que el hombre tiene ante sí una serie de posibles senderos a elegir, pero, en un momento dado, la elección y el destino llegan a ser lo mismo” (Kapschutschenko, 1981, p. 90).

Además de realizar un pequeño panorama del lugar del laberinto en la narrativa hispanoamericana del siglo XX, otro punto clave del trabajo de Kapschutschenko (1981) es mostrar como la figura del laberinto también está vinculada a otra cuestión central para la literatura latinoamericana: la relación entre lo universal y lo local. Mientras Borges y Cortázar exploran la

filosofía en un nivel más universal, Carpentier y Carlos Fuentes se dedican a aplicar el pensamiento occidental al contexto americano, observa la investigadora.

Como podemos ver, el laberinto es un tema universal, pero muchos escritores latinoamericanos del siglo XX, entre ellos Alejo Carpentier, supieron apropiarse de él para expresar nuestras particularidades, nuestra cultura e identidad. Y son esas especificidades de la literatura latinoamericana que nos gustaría tratar a seguir.

La literatura latinoamericana y el laberinto del neobarroco

En América Latina el Barroco se constituye como una estética, una expresión artística que emerge de la zona de contacto y de la transculturación. El concepto de transculturación fue propuesto por Fernando Ortiz (apud GRULLÓN, 2010). El autor cubano crea ese neologismo para designar el intercambio entre dos o más culturas, de modo que todas se influyen mutuamente y de esa interacción se forma un tercer elemento nuevo y heterogéneo.

En ese contexto, el barroco latinoamericano del siglo XX se presenta como una reacción, una liberación, una oposición a la mirada colonizadora. Los americanos reivindican para sí el derecho de contar su propia historia, de descolonizarse, no apenas políticamente, pero en el pensamiento también.

Shin (2002, p. 1672) afirma que no es coincidencia el hecho de que América se convirtió en la tierra de elección del barroco cuando la literatura española alcanzaba su apogeo, pues fue el descubrimiento de América que impulsó la existencia del barroco español, y éste, por su turno, al ser introducido en el Nuevo Mundo, dio origen a nuestra literatura. O sea, se trató de una relación dialéctica. Sin embargo “el barroco fue introducido en América como un instrumento de colonización, pero los americanos lo convirtieron en un instrumento para manifestar su propia identidad cultural.” (SHIN, 2002, p. 1672). De esa forma, según ese autor, una de las características más marcantes de la nueva novela hispanoamericana es su carácter de doble ruptura: ella se rehúsa a ser una copia de la literatura metropolitana o una copia de la realidad.

Una perspectiva similar es presentada por Corrêa (2009, p.21), el cual destaca que somos herederos del barroco europeo, aunque no hayamos pasado por el Renacimiento, pues nosotros, latinoamericanos, resignificamos el barroco contrarreformista a partir de otras matrices históricas y culturales, basándonos en el mestizaje y la hibridación con otras culturas no europeas, como las africanas y amerindias.

Ese carácter múltiple de la gente hispanoamericana es punto central de la obra de los autores responsables por introducir la idea de Neobarroco en la literatura latinoamericana, como José Lezama Lima, Severo Sarduy y Alejo Carpentier, que afirman que el barroco es la expresión cultural más cercana y más característica del espíritu de América, expresando sus crisis, tensiones y contradicciones, por medio de la melancolía, la representación de la muerte, el personalismo y la preocupación estética con la forma y los detalles.

Así como dijo Lezama Lima (1993, p 80), si el Barroco europeo del siglo XVII representó el arte de la contrarreforma, en el continente americano el asume el papel de arte de la contraconquista. En nuestro barroco, al contrario del ibérico, no predomina solamente la acumulación y yuxtaposición de elementos, pero resulta de la contradicción, la violencia, la tragedia. A partir de eso, Lezama Lima (1993, p. 106) afirma que surgió y se firmó en nuestro continente un arte auténtico, el “señor barroco americano”, que tiene en su raíz dos grandes síntesis: la hispano incaica y la hispano negroide.

Otro gran representante del neobarroco latinoamericano fue el escritor cubano Alejo Carpentier (2007), el cual destaca que el propio continente americano representa la materialización de un espíritu barroco, que tal estética ya existía en las Américas mucho antes de la llegada de los europeos, haciéndose presente en el arte y arquitectura precolombinos, además de textos como el Popol Vuh y los poemas náhuatl. El Barroco forma parte de América, tanto en lo que se refiere a su naturaleza exuberante, exótica e indomable, cuanto a su gente ampliamente heterogénea.

¿Y por qué es América Latina la tierra de elección del barroco? Porque toda la simbiosis, todo mestizaje, engendra un barroquismo. El barroquismo americano se acrece con la criolledad, con el sentido del criollo, con la conciencia que cobra el hombre americano, sea hijo de blanco venido de Europa, sea hijo de negar africano, sea hijo de indio nacido en el continente – y eso lo había visto admirablemente Simón Rodríguez – la conciencia de ser otra cosa, de ser una cosa nueva, de ser una simbiosis, de ser un criollo; y el espíritu criollo de por sí es un espíritu barroco. (CARPENTIER, 2007, p. 142).

Carpentier comenta que en Haití se encuentra cotidianamente lo real maravilloso y, para él, tal aspecto no es exclusivo de este país, pero se extiende a toda América, este continente que posee todo un caudal de mitos y cosmogonías que quedan por explorar. Y, por eso, “es la historia de América toda [...] una crónica de lo real maravilloso.” (CARPENTIER, 2014, p. 164).

Por fin, quisiéramos comentar también los postulados de Severo Sarduy, otro de los autores que reconoce la existencia de ese “espíritu barroco” en nuestro continente. Él también es cubano y se considera “un heredero” de Lezama Lima.

Sarduy (2011) enfatiza que el Barroco latinoamericano posee un componente periódico y sincrético. Retomando la concepción de Bajtín, él afirma la naturaleza polifónica y la carnavalización de esos textos, poniendo en relieve el papel central de ambos aspectos en la composición del Barroco, una vez que implican la mezcla, la lectura en filigrana, la teatralidad, la parodia. Esa literatura puede ser dicha neobarroca porque trae el entrecruzamiento de lenguajes, discursos y géneros. Ella incorpora e interactúa con obras anteriores, afrentándolas, desvirtuándolas. Para eso, se hace uso de recursos externos (intertextualidad) e internos (intratextualidad).

De acuerdo con la perspectiva de Sarduy (2011), el barroco se destina a la ambigüedad, la abundancia semántica, el desperdicio. Por eso, se caracteriza como el contrario del lenguaje común, el cual está limitado por su funcionalidad de informar y comunicar, siendo austero y económico. El lenguaje barroco, por su turno, se basa en el suplemento y la demasía, además de no presentar el objeto de forma explícita y lineal, de forma que su comprensión requiere algo de esfuerzo, una *búsqueda*, la búsqueda que es el principal motivo del laberinto.

En los escritos de Sarduy sobre el neobarroco ya se puede entrever la concepción de laberinto, aunque él no lo mencione explícitamente. Quien lo hace es Omar Calabrese (2012), otro autor que estudia el neobarroco. El semiotista italiano desarrolla sus apuntamientos teóricos a partir del raciocinio de Severo Sarduy, sin embargo, en sus estudios se busca un abordaje universal y no hay un enfoque en la realidad latinoamericana. Aun así, sus postulados nos parecen interesantes para establecer la relación entre laberinto y neobarroco.

En el libro “La era neobarroca” Calabrese (2012) construye una imagen del barroco como “aire del tiempo” marcado por la superabundancia, las formas abiertas, el policentrismo, el desorden ordenado. Es el arte de la posmodernidad, el arte de la crisis.

Calabrese (2012) ve al Barroco como “constante formal”, una estética transgresora, inestable, descentralizada y, justamente por eso, opuesta al clásico.

El “neobarroco” es simplemente un “aire del tiempo” que invade muchos fenómenos culturales de hoy en todos los campos del saber, haciéndolos familiares los unos a los otros y que, al mismo tiempo, los diferencia de todos los otros fenómenos culturales de un pasado más o menos reciente. [...] Consiste en la búsqueda de formas – y en su valorización – en la que asistimos a la pérdida de la integridad, de la globalidad, de la sistematización ordenada a cambio de la inestabilidad, de la polidimensionalidad, de la mudabilidad. (CALABRESE, 2012, p.12).

Una vez que el Barroco está marcado por el caos, la descentralización, el exceso y la ruptura, Calabrese (2012) defiende que los laberintos son extremadamente barrocos, pues representan el

misterio, la complejidad, el desafío, lo inestable, lo imprevisible. Perderse en sus caminos es al mismo tiempo una tortura y un placer. ¿Cómo encontrar la salida? ¿La salida es la misma entrada? ¿Hay una salida o es un laberinto sin fin?

el laberinto es una típica representación figurativa de una *complejidad inteligente*. Todas las leyendas, los mitos, los usos, los juegos fundados en la figura del laberinto se presentan de hecho con dos características, ambas intelectuales: el placer del extravío frente a su inextricabilidad (acompañado por el eventual miedo) y el gusto de salir de ello con las astucias de la razón. (CALABRESE, 2012, p. 146).

El pensador italiano ve el laberinto como una representación de la disputa de fuerzas entre orden y caos, entre estabilidad y transformación. El laberinto es el símbolo de una “complejidad ambigua”, en que de un lado están la falta de orientación y de sentido que nos aterroriza en un principio, y de otro se encuentra el desafío y la satisfacción de percibir una sistematización subyacente a la confusión aparente.

A partir de lo que ya había sido discutido anteriormente, se puede decir que tales aspectos asociados al laberinto son bastante característicos del lenguaje neobarroco y de la literatura latinoamericana del siglo XX, un momento en que los escritores latinos están empeñados en emprender una renovación estética de nuestro arte literario, reconstruir una identidad en crisis.

Hechas esas consideraciones, pasamos al próximo punto, en que se realiza el análisis y discusión de la obra “El reino de este mundo”, con base en los conceptos de laberinto y de neobarroco, a partir de las concepciones de Eco (1984), Carreño (1998), Sarduy (2011) y Calabrese (2012).

El laberinto en El reino de este mundo, de Alejo Carpentier

“El reino de este mundo” es un libro de Alejo Carpentier, publicado en 1949. Se trata de un trabajo rico de significaciones, culturalmente relevante, representativo y precursor de un estilo literario. El primer desafío que se nos impone es precisar su género, una vez que es una mezcla de ficción, relato fantástico y narrativa histórica y que, además, posee un prólogo ensayístico, que es responsable por introducir en la literatura el concepto de “real maravilloso americano”.

Para empezar nuestro análisis, podemos decir que el laberinto de El reino de este mundo no es solo uno, son varios. En segundo lugar, no se tratan tanto de laberintos físicos, arquitectónicos, o sea de lugares propiamente dichos, como la inmensa prisión de la Citadelle Laferrière y la multitud

de historias que emanan de este sitio. Ellos son principalmente laberintos subjetivos, laberintos existenciales, laberintos barrocos. Según la clasificación de Carreño (2018), no son laberintos clásicos, son laberintos contemporáneos.

La narrativa de *El reino de este mundo* posee una construcción laberíntica, pues podemos observar en ella la estructura comentada por Eco (1984), en que una historia inicial se ramifica en varias otras historias. De ese modo, su laberinto es del tipo red o rizoma. A seguir, especificamos y discutimos los laberintos que identificamos en “*El reino de este mundo*”, y comentamos su relación con el barroco y el contexto de Latinoamérica:

1 El laberinto de la historia y del tiempo

Mackandal y sus poderes licantrópicos. Mamán Loi y su aceite hirviente que no le hace daño. Monsieur Lenormand de Mezy, una personificación del colonizador europeo y su poder impuesto. El jamaquino Bouckman que, así como tantos otros antes y después de él, lidera una revuelta y es implacablemente reprimido. Paulina Bonaparte, tan sensual y codiciada. La opulencia y tiranía del rey Henri Christophe. Los Mulatos Republicanos y sus agrimensores, que llegan para apoderarse de la Llanura del Norte e imponer trabajos agrícolas obligatorios... Son tantos personajes, diversos caminos distintos, pero que se atraviesan en un gran enmarañado de hechos reales y ficticios. En el medio de todo eso está Ti Noel, protagonista e hilo conductor de la narrativa.

En “*El reino de este mundo*” encontramos el laberinto de la historia, que nunca se sabe bien donde empieza o donde termina. La historia que no es una sola, que proviene de otras historias, que corre paralelamente a tantas otras y, al final, origina a muchas más. Todas entrecruzadas. La historia que se mezcla con la ficción y que en el texto de “*El reino de este mundo*” llegan casi a confundirse. Una historia general, macrohistoria, que se imbrica y se revela a través de las microhistorias y vivencias personales de personajes reales y ficticios cuyos caminos se entrelazan directa o indirectamente. Historia que se desarrolla en distintos y simultáneos puntos de vista.

El tiempo tampoco es lineal en la obra. Pasado, presente y futuro parecen confundirse cuando uno se da cuenta de que los hechos se están repitiendo, pero con otros ropajes y configuraciones, dando la sensación de encarcelamiento, lo que nos lleva a pensar en otro tipo de laberinto, el laberinto como prisión.

2 El laberinto como prisión

En “*El reino de este mundo*” se retrata El laberinto inescapable de la servidumbre. Eterna búsqueda por una salida, por libertad. Ti Noel enfrentó años de esclavitud. Cuando finalmente pensó

que sería libre, ya anciano, tuvo que hacer trabajos forzados para Henri Christophe. Acabado el régimen tiránico de ese rey, más una vez se vio subyugado – esta vez por los mestizos criollos, que siendo más claros en el color de la piel se juzgaban superiores. Todo eso hizo con que el anciano empezara a “desesperarse ante ese inacabable retoñar de cadenas, ese renacer de grillos, esa proliferación de miserias, que los más resignados acababan por aceptar como prueba de la inutilidad de toda rebeldía” (CARPENTIER, 2014, p. 295).

Esta situación también puede ser aplicada a la realidad de la gente latinoamericana, que vive en una eterna búsqueda de liberarse, de independizarse, lo que va mucho más allá de la mera independencia política. Muchas veces pensamos haber alcanzado la libertad, cuando en realidad caemos en otras formas de sumisión y dependencia. La visión eurocentrista hasta hoy nos encierra. Esta búsqueda por la libertad tiene mucho que ver con la búsqueda por una identidad, que es lo próximo que vamos a discutir.

3 El laberinto de la identidad

En esa ficcionalización de la historia, cuyo escenario es América, el encuentro de culturas es una constante. La Francia de los colonizadores entra en contradicción con los reinos de África evocados por los esclavizados y forma un tercer elemento auténtico y mestizo. Es interesante observar como el texto trae visibilidad a la participación de los negros y sus raíces africanas en la constitución del pueblo latino. Carpentier, como profundo conocedor de las tradiciones afroamericanas, recupera todo un imaginario de religiones de matriz africana para construir una cosmogonía latina a partir del sincretismo.

El protagonista, Ti Noel, pasa todo el tiempo de la narrativa y de su vida buscando encontrar su lugar, saber a dónde pertenece, sin embargo, sus tentativas son infructíferas.

Ti Noel no reconoce como reyes y soberanos a esos que los hombres blancos dicen que son sus reyes. Sin embargo, vive bajo sus leyes y su política. Por otro lado, están los reyes de su pueblo, de los cuales hereda la sangre y la cultura, pero de los que ya está tan lejos en el tiempo y en el espacio que los conoce solamente de las historias de Mackandal. Y en el medio de esto está América, la que ahora es su tierra.

Después de tanto peregrinaje, agotado de tanta servidumbre, desilusionado con los hombres e inspirado por Mackandal, Ti Noel intentó refugiarse en la piel y en el reino de los animales, pero lamentablemente falló. Cuando se hizo garañón tuvo que huir de un mulato que lo cazaba, cuando se hizo hormiga más una vez fue obligado a realizar trabajos forzados y cuando quiso ser ganso fue

rechazado por los animales de esa especie. Los gansos de la antigua hacienda de Monsieur Lenormand de Mézy lo reconocieron como un intruso y no le dejaron formar parte de su sociedad ya tan bien organizada y dotada de cohesión.

El laberinto de la identidad tiene que ver con esa esencia múltiple del hombre americano, este hecho de ser todos y ninguno al mismo tiempo. No ser africano, europeo ni indígena, pero también ser todos ellos a la vez. El laberinto de la identidad es el laberinto interior, múltiples espejos que a veces no nos reflejan. En esta obra Carpentier nos presenta a nuestra identidad americana, una identidad que se manifiesta a través del mestizaje y de lo real maravilloso.

4 El laberinto de lo Real Maravilloso

Cuando hablamos de lo real maravilloso no estamos diciendo apenas que hay hechos realistas y maravillosos en la obra y en la historia de América, estamos afirmando que las dos cosas no están divorciadas, pero que suceden a la vez. Un ejemplo magistral de eso es la escena de la ejecución de Mackandal. En ella las perspectivas realista y mágica comparten el mismo espacio y encontramos lo que Alejo Carpentier definió como una alteración de la realidad que se muestra reveladora y conduce el espíritu a un estado de exaltación. También se verifica la otra afirmación de Carpentier, de que para encontrar lo maravilloso hay que tener fe:

Mackandal estaba ya adosado al poste de torturas. El verdugo había agarrado un rescoldo con las tenazas. Repitiendo un gesto estudiado la víspera frente al espejo, el gobernador desenvainó su espada de corte y dio orden de que se cumpliera la sentencia. El fuego comenzó a subir hacia el manco, sollamándole las piernas. En ese momento Mackandal agitó su muñón que no habían podido atar, en un gesto combinatorio que no por menguado era menos terrible, aullando conjuros desconocidos y echando violentamente el torso hacia adelante. Sus ataduras cayeron, y el cuerpo del negro se espigó en el aire, volando por sobre las cabezas, antes de hundirse en las ondas negras de la masa de esclavos. Un solo grito llenó la plaza. —Mackandal sauvé! Y fue la confusión y el estruendo. Los guardias se lanzaron, a culatazos, sobre la negrada aullante, que ya no parecía caber entre las casas y trepaba hacia los balcones. Y a tanto llegó el estrépito y la grito y la turbamulta, que muy pocos vieron que Mackandal, agarrado por diez soldados, era metido de cabeza en el fuego, y que una llama crecida por el pelo encendido ahogaba su último grito. (CARPENTIER, 2014, p. 200-201).

En escenas como esa, Carpentier busca mostrar que lo insólito, lo mágico, el “milagro” es un elemento común no solamente en el libro “El reino de este mundo”, pero también en la realidad latinoamericana. El laberinto de la realidad americana es el laberinto de lo real maravilloso.

5 El laberinto de la intertextualidad

El texto de Carpentier trae dentro de sí muchos otros textos, desde los varios documentos históricos consultados por el autor, hasta las referencias a mitologías y textos clásicos europeos (como el nombre del primer capítulo de la segunda parte – “La hija de Minos y Pasifae”) y las varias epígrafes y citas presentes a lo largo del libro.

Un ejemplo de intertextualidad es el hecho de que la escena final de la narrativa carpenteriana guarda muchas semejanzas con la escena final de “Cien años de Soledad”, de Gabriel García Márquez, otra obra bastante representativa de la literatura y del imaginario de la América Latina, la cual también es una mezcla de acontecimientos históricos y ficticios, hechos reales y situaciones fantásticas. En las dos escenas los personajes sobrevivientes terminan las obras experimentando un momento de revelación y entendimiento. En el último capítulo de “El reino de este mundo” vemos que “el anciano tuvo un supremo instante de lucidez.” (CARPENTIER, 2014, p. 299), mientras que la última escena de “Cien años de Soledad” nos muestra que “Aureliano no había sido más lúcido en ningún acto de su vida” (García Márquez, 2013, p. 493). También vemos que en ambas escenas finales se expresa la idea de destino inevitable y vemos los personajes que desaparecen de la faz de la Tierra, arrastrados por un fuerte e inesperado viento, luego después de haber pasado por el momento de lucidez ya comentado.

Esta es la escena de “El reino de este mundo”:

En aquel momento, un gran viento verde, surgido del Océano, cayó sobre la Llanura del Norte, colándose por el valle del Dondón con un bramido inmenso. Y en tanto que mugían toros degollados en lo alto del Gorro del Obispo, la butaca, el biombo, los tomos de la enciclopedia, la caja de música, la muñeca, el pez luna, echaron a volar de golpe, en el derrumbe de las últimas ruinas de la antigua hacienda. Todos los árboles se acostaron, de copa al sur, sacando las raíces de la tierra. Y durante toda la noche, el mar, hecho lluvia, dejó rastros de sal en los flancos de las montañas. Y desde aquella hora nadie supo más de Ti Noel ni de su casaca verde con puños de encaje salmón” (CARPENTIER, 2014, p. 299-300).

Y aquí tenemos la escena de “Cien años de Soledad”:

Entonces empezó el viento, tibio, incipiente, lleno de voces del pasado, de murmullos de geranios antiguos, de suspiros de desengaños anteriores a las nostalgias más tenaces. [...] Macondo era ya un pavoroso remolino de polvo y escombros centrifugado por la cólera del huracán bíblico, cuando Aureliano saltó once páginas para no perder el tiempo en hechos demasiado conocidos [...] Sin embargo, antes de llegar al verso final ya había comprendido que no saldría jamás de ese cuarto, pues estaba previsto que la ciudad de los espejos (o los espejismos) sería arrasada por el viento y desterrada de la memoria de los hombres en el instante

en que Aureliano Babilonia acabara de descifrar los pergaminos, y que todo lo escrito en ellos era irrepetible desde siempre y para siempre, porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2013, p. 495).

Esa es apenas una muestra del fuerte diálogo que “El reino de este mundo” establece con otras obras latinoamericanas del mismo periodo, el siglo XX, lo que nos revela que el libro de Carpentier no solamente recupera, sea para reforzar o para contradecir, otras narrativas y discursos que lo anteceden, como también fue un trabajo que influenció otros textos, tanto en el sentido técnico de la escritura, como en lo que se refiere a su visión sobre Latinoamérica.

Es interesante notar que hicimos una división en tópicos para facilitar la discusión, pero los laberintos mencionados aquí atraviesan unos a los otros y los ejemplos que elegimos para comentar una forma de laberinto específica también contienen en otros grados elementos de los otros tipos de laberintos. Sumándose todos ellos en un juego de continuidades y rupturas se va montando un ethos barroco de América Latina.

Conclusión

Al final de este camino, hemos identificado que en general la obra presenta una estructura rizomática en que, en vez de un inicio, un centro con algunas complicaciones y una salida, hay un enmarañado de historias y caminos no lineares. Hemos distinguido en la narrativa estudiada cinco tipos de laberintos que pueden ser clasificados como metafísicos o existenciales: el laberinto de la historia y del tiempo, el laberinto como prisión, el laberinto de la identidad, el laberinto de lo real maravilloso y el laberinto de la intertextualidad. Todo ellos son expresión de una estética barroca, una vez que son metáforas de nuestra historia fragmentada e identidad ambigua. El laberinto puede ser visto como una alegoría de la propia América Latina, esta que es un compuesto multicultural, es algo nuevo, híbrido, complejo, fruto de la transculturación, de lo que nosotros brasileños hemos llamado antropofagia. A partir de la figura del laberinto se construye una representación de América Latina como un espacio barroco, múltiple, descentralizado, mestizo.

¿“El reino de este mundo” es la historia de Ti Noel? ¿Es la historia de Haití? Sí y no. Es la historia de los personajes presentados y de muchos otros. Es la historia de ese país y muchos otros. “El reino de este mundo” es una historia de América Latina. Una entre muchas que, así como los relatos de viaje, los escritos barrocos de Sor Juana Inés de la Cruz, los romances fundacionales del siglo XIX, la literatura del boom y tantos otros textos, nos ayudan a comprender y componer el gran

mosaico laberíntico que es nuestro continente, nuestra tierra e identidad. “El reino de este mundo” es nuestra historia. Es nuestro reino, es nuestro mundo.

Referências Bibliográficas

- BOLAÑOS, A. G. Novela histórica e ilusión poética: El reino de este mundo. Letras de Hoje, v. 36, n. 2, 2001.
- CALABRESE, O. La era Neobarroca. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2012.
- CARPENTIER, A. Lo barroco y lo real-maravilloso. In: Ensayos Selectos. Buenos Aires: Corregidor, 2007.
- CARPENTIER, A. El reino de este mundo. Madrid: Akal, 2014.
- CARREÑO, A. C. S. El laberinto y la literatura. Revista Signos. v.31, n. 43-44. Valparaíso: 1998. – pp. 113 – 124. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341998000100010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 13 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100010>.
- CORRÊA, A. F. O labirinto dos significantes na cultura barroca. Psicanálise & Barroco em revista, v. 7, n. 2, 2009.
- ECO, U. Apostillas al Nombre de la Rosa. Barcelona: Editorial Lumen, 1984.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. Cien años de soledad. Barcelona: Debolsillo, 2013.
- GRULLÓN, D. Carpentier y lo real maravilloso en El reino de este mundo como "producto de traducción" que define la transculturación americana. Tinkuy: Boletín de investigación y debate, n. 13, p. 191-199, 2010.
- KAPSCHUTSCHENKO, L. El laberinto en la narrativa hispanoamericana contemporánea. London: Tamesis Books. 1981.
- LEZAMA LIMA, J. La expresión americana. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- PÁZ-SOLDÁN, E. Alejo Carpentier: teoría y práctica de lo real maravilloso, Anales de la Literatura Hispanoamericana, 37, 2008, pp. 35-42.
- SARDUY, S.. El barroco y el neobarroco. Buenos Aires: El cuenco de Plata, 2011.
- SHIN, J. H.. La estética neobarroca de la narrativa hispanoamericana. Para la definición del barroco como expresión hispánica. In: F. Domínguez Matito y ML Lobato López (Coords.), Memoria de la palabra: Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro. 2002. p. 1669-1680.

NACIONALIDADE, FEMINISMO E GÊNERO: IDENTIDADES EM DEBATE EM *FEBRE TROPICAL* (2021) DE JULIANA DELGADO LOPERA

Ana Paula de Souza - UFMT

Fiebre tropical é o primeiro romance do escritor e performe queer de Juliana Delgado Lopera¹ (Bogotá, 1988), publicado em 2020 nos Estados Unidos em espanhol, um inglês recheado de expressões em espanhol. No Brasil, o romance foi traduzido por Natalia B. Polesso e publicado no ano seguinte. Trata-se de um romance de aprendizagem inspirado na experiência de imigração do próprio escritor, imigrante colombiano radicado nos Estados Unidos desde a adolescência. A narradora protagonista Francisca é uma colombiana que rememora a imigração de Bogotá para Miami aos quinze anos, no início dos anos 2000. Irônica, melancólica, ácida e crítica, a narrativa conduzida por Francisca conta, no plano coletivo, as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes hispânicos nos Estados Unidos, desmistificando a falácia do sonho americano. No plano íntimo, o romance relata as descobertas e os conflitos próprios de uma adolescente com relação à família, ao entorno social, à sexualidade e à identidade de gênero.

O objetivo desta comunicação é demonstrar como o romance de Delgado Lopera coloca em debate a questão da identidade em pelo menos duas perspectivas: a da identidade cultural nacional e a da identidade de gênero.

1 Identidade cultural nacional: relativização e vinculação

1.1 Relativização da identidade cultural nacional

A experiência do deslocamento geográfico incita o sujeito deslocado a refletir sobre a questão identitária, sobretudo sobre o que Stuart Hall (2005, p. 8) denomina identidade cultural nacional. Francisca é uma colombiana que, fora da Colômbia e em contato com outros imigrantes colombianos, faz suas observações, questionamentos e construções sobre a identidade cultural colombiana. No tocante a essas reflexões, percebo que o escritor realiza no romance dois movimentos, um de avanço e outro de recuo. Por um lado, os comentários da narradora relativizam a existência de uma suposta e sempre problemática identidade cultural nacional coesa e homogênea, evidenciando o carácter fragmentado, contraditório, provisório, variável e repleto de

¹ Após a publicação do romance, o autor, pessoa transgênero, adotou o nome social Julián Delgado Lopera.

atravessamentos dessa identidade na contemporaneidade. Por outro lado, existe um investimento da narradora em levantar algumas características compartilhadas que acabam por construir uma certa identidade da mulher colombiana.

Nos primeiros dias em Miami, ao chegar pela primeira vez na *Iglesia Cristiana Jesucristo Redentor*, a qual era obrigada a frequentar por sua mãe recém-convertida, Francisca e sua família são rotuladas, por outras mulheres colombianas, como “colombianas demais”:

O comentário “colombianas demais” ofendia Mami. Ser colombiana demais significava que era evidente que ela não fazia escova no cabelo dia sim, dia não; nossas asperezas estavam à mostra, o sea, criollas, o sea, Mami não entendia ni pío de inglês e aquilo a atirava no fundo do poço da hierarquia. Tudo o que ela conseguia dizer era, Sim, sim cómo no. Mas eu tinha quinze anos, coño, qué carajo colombiana demais. Eu não me importava em ser colombiana demais. Para mim, todos eram colombianos demais, e aquilo era parte do problema. Tudo o que eu queria eram as minhas amigas em casa, cigarros e um bom delineador preto. Miami não estava me dando nada daquilo. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 13).

Ainda que na contemporaneidade a identidade do sujeito pós-moderno, segundo Hall (2005, p.12), seja aparentemente incoerente, heterogênea e crivada, as pessoas repetem um discurso lugar comum baseado na identidade do sujeito sociológico. Essa concepção de identidade, inaugurada no alvorecer das ciências sociais na segunda metade do século XIX e vigente até meados do XX, é aquela que cria possível definir um conjunto de características culturais comuns às pessoas que pertenciam a um determinado coletivo, geralmente vinculado a um espaço geográfico, o estado-nação.

A postura de Francisca ao ser criticada pelas conterrâneas é a de refutar a existência dessa identidade colombiana e, ao mesmo tempo, sua (im)possível ocultação. Mas, para além de possibilitar uma reflexão sobre diferentes concepções de identidade cultural nacional em conflito, o episódio revela um comportamento machista arraigado no discurso das próprias mulheres. O comentário ofensivo “colombianas demais” demonstra a antiga rivalidade feminina. Um grupo de mulheres colombianas se julga superior às imigrantes recém-chegadas. A mãe de Francisca se sente ofendida, porque todos os seus esforços por parecer menos colombiana são inúteis. O fato de ainda não dominarem a língua inglesa é outro fator que contribui para colocá-las em posição de subalternidade em relação aos imigrantes colombianos que estão nos Estados Unidos há mais tempo.

É interessante como Francisca refere-se a si mesma como “criolla” para falar de sua origem. Ao fazê-lo, a narradora não expressa vergonha ou ressentimento, muito pelo contrário, ela ironiza a compatriota e, ao mesmo tempo, reconhece sua descendência mestiça, mostrando que essa condição é impossível de ser apagada, por mais escova que se faça, por mais tempo que se passe em outro

país, por melhor que se fale a outra língua. Em outras palavras, Francisca tem consciência de sua classe e de sua identidade, sabe que é latina e jamais deixará de sê-lo.

Em outro episódio, também na igreja, por andar sempre vestida de preto e com delineador preto nos olhos, Francisca é interpelada por uma outra conterrânea a ser mais colombiana: “[...] sugerindo que eu trocasse minha camiseta dos Ramones por algo mais festivo. Cores caribenhas. *Você é colombiana, mami, cadê seu sabor?*” (DELGADO LOPERA, 2021, p. 63)

Ora não é bom ser muito colombiana, ora é preciso ser mais colombiana. Ao apontar essas incongruências, o romancista desvela o que Hall (2005, p. 20) chama de “jogo das identidades”, e ao mesmo tempo faz com que o romance possibilite ao leitor reflexões sobre como é difícil sustentar uma concepção de identidade cultural nacional unívoca na era dos deslocamentos geográficos reais e virtuais.

A historiadora feminista Joan Scott (2019, p. 67) apresenta uma definição de gênero dividida em duas partes que se integram: “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Com relação às diferenças visuais entre um homem e uma mulher, Scott elenca um primeiro aspecto que diz respeito aos “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas”. Na fala da conterrânea que interpela Francisca ficam evidentes alguns dos símbolos culturais evocativos da representação estereotipada de uma identidade de gênero construída: uma mulher colombiana deve vestir-se sempre com roupas coloridas, porque isso expressa sua suposta alegria, feminilidade e sensualidade.

Para um leitor estrangeiro, que eventualmente poderia pensar em uma identidade colombiana homogênea, já em um movimento contrário, não de refutação, mas de vinculação à identidade colombiana, a narradora mostra a pluralidade dessa identidade. Colombiana da capital, Francisca era capaz de identificar os colombianos da costa e os da periferia de Bogotá:

Enquanto aquele segundo marido gringo era um engenheiro, todas nós sabíamos que a bonita tinha crescido na enferrujada Pablo Sexto e que aqueles cachos grossos cheios de gel, aqueles esses acentuados, eram a prova de sua origem na classe baixa. Não se pode enganar um olho colombiano treinado, mi reina. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 163).

Diante da mãe do namorado, que se orgulhava de ter ido para a América e de ter “vencido na vida” ao levar sua vida de rica em uma bela mansão, Francisca não consegue conter a ironia, e usa seu conhecimento sobre aspectos da diversidade da identidade colombiana para desmistificar o mito da latina que se deu bem na América, não pelos próprios esforços, mas pelo casamento. Desse modo, a narradora vai encenando, no romance, essa contradição tão tipicamente contemporânea da

des/vinculação com uma suposta identidade colombiana passível de ser definida em um conjunto de características específicas.

1.2 Vinculação à identidade da mulher colombiana

Febre tropical é um romance feminino e feminista, cuja narrativa é centrada nas experiências da narradora-protagonista e de sua família formada exclusivamente por mulheres. Francisca é a terceira geração de um matriarcado composto por mulheres fortes que, em determinados momentos de suas vidas, viram-se obrigadas a assumirem o papel de líderes e mantenedoras de suas famílias. A avó Alba já assumira as responsabilidades pela casa paterna aos quinze anos quando da morte de sua mãe, e o fez novamente quando o marido se tornou alcoólatra depois de perder o dinheiro da família em péssimos investimentos. Myriam, a mãe, representa uma geração de mulheres que estudou, conseguiu um bom lugar no mercado de trabalho e, após o divórcio, tornou-se mãe solo e principal provedora das filhas.

Com relação ao estudo do conceito de identidade no romance, o que me chamou a atenção foi o que, à primeira vista, identifiquei como sendo uma contradição por parte da narradora. Por um lado, Francisca resiste a identificar-se com uma certa identidade cultural colombiana, ironizando o que Hall chamaria de identidade do sujeito sociológico, representando no romance, a experiência da identidade do sujeito pós-moderno, cuja identidade nacional centrada e fechada é objeto de contestação, pois é deslocada pelos movimentos globalizantes. Por outro lado, ao resgatar suas memórias, intrinsecamente vinculadas, misturadas às memórias da mãe e da avó, Francisca sucumbe à acaba por apontar uma série de sentimentos e gestos que são por ela atribuídos como próprios das mulheres colombianas em geral, e às de sua família em particular.

Ao longo do romance, esses sentimentos e gestos são nomeados como títulos, grafados com as iniciais maiúsculas como em: “Tristeza de Mulher”, “Suspiro da Mulher Colombiana” e “O Temível Poder D’Olhar da Mulher Colombiana”. Nos fragmentos do romance em que esses títulos aparecem, as emoções e o gestual são descritos como herança genética:

Pero ay, isso é porque você claramente não é colombiana, claramente não cresceu com o Temível Poder d’Olhar esmagando a gente por dentro. O olhar que a bonita carregava escondido naquelas pálpebras – uma herança genética que somente matriarcas colombianas legítimas desenvolviam. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 78).

Se no clássico garciamarquiano² gerações de uma família são atingidas por uma sempiterna solidão, na família Martínez Juan é a tristeza que atravessa o feminino de gerações:

Uma pose passada de geração em geração da Tristeza de Mulher amontoada nos meus ossos, que remonta aos da mãe da mãe da Tata. Uma pose que diz: estou aqui sofrendo, pero não não não, não quero sua ajuda; quero que você fique aqui e me assista sofrer – testemunhe o que fez – e me deixe sofrer em silêncio [...] (DELGADO POLERA, 2021, p. 17).

Desse modo, a narradora vai fazendo algumas generalizações que acabam por construir um retrato de um certo feminino colombiano. A escritora e teórica francesa Monique Wittig (2019, p. 83) pontuava que “O matriarcado não é menos heterossexual do que o patriarcado: só o gênero do opressor é que muda”. Nos dois últimos excertos do romance, é possível constatar como a narradora descreve as matriarcas colombianas como mulheres poderosas e autoritárias, capazes de exercer poder por meio de silenciosos e expressivos olhares. Elas também dominam a arte do “Suspiro da Mulher Colombiana”, uma forma de protestar e demonstrar tristeza de forma profunda, porém, silenciosa. Francisca descreve a si mesma como desconfiada, porque toda colombiana que se preze é desconfiada.

Não acredito que essa suposta contradição presente na narrativa, que ora relativiza a identidade cultural nacional e ora a constrói, constitua um prejuízo para o romance, muito pelo contrário. Prefiro apostar que essa contradição nada mais é do que a forma do romance refletindo a sociedade contemporânea. Embora a concepção de identidade do sujeito sociológico, predominante até a primeira metade do século XX, seja cada vez mais colocada em xeque pela experiência do sujeito pós-moderno, Hall nos lembra que: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas.” (HALL, 2005 p. 13)

Para o sujeito contemporâneo, o comportamento com relação à identidade cultural além de contraditório é ambíguo, conforme aponta Bauman: “Para a maioria de nós, portanto, a ‘comunidade’ é um fenômeno de duas faces, completamente ambíguo, amado ou odiado, amado e odiado, atraente ou repulsivo, atraente e repulsivo. (2005, p. 68)

A narradora-protagonista Francisca encena na ficção essa ambiguidade, por vezes rejeitando a identidade colombiana, por vezes orgulhosamente vinculando-se a ela, sobretudo porque ao construir essa identidade ela homenageia e demonstra-se pertencente a uma tradição feminina de sensibilidade e força.

² Refiro-me ao romance *Cem anos de solidão*.

2 Feminismo e identidade de gênero

Para a filósofa Nancy Fraser (2019, p. 43), “o feminismo é acima de tudo um movimento pela justiça de gênero” e nós mulheres “precisamos ampliar nossa consciência histórica.”

Francisca não se identifica como sendo feminista em nenhuma passagem do romance, porém, percebo que a personagem é dotada de um certo feminismo intuitivo, em formação, como, por exemplo, quando ela questiona o namorado Wilson sobre a ausência de representação feminina em um cartaz da igreja: “¿Entonces, Wilson? ¿Dónde metiste a las niñas? Ele disse que não achava importante que não houvesse garotas. Somos todos *hijos* de Jesus, mas não posso desenhar toda a humanidade. Né? (DELGADO LOPERA, 2021, p. 166). E também quando ela percebe a rivalidade feminina entre as jovens da igreja e constata o julgamento moral diferenciado que é dado aos garotos:

Para ser franca, algumas pessoas na igreja ainda acreditavam que eu fingia ter me convertido. “Algumas pessoas” quero dizer Paula, espalhando fofocas de que ela tinha visto minha versão satânica fumando e que agora eu era uma jezebel que roubava o homem das outras. Alguns assentiam, outros olhavam de soslaio, Paula ria de um jeito esquisito, mas apenas passei adiante as páginas do *Jesus Es Vida* do dia. *Porra de juventude cristã idiota. Mi vida, você não sabe onde está se metendo.* Eles não confiavam em mim. Wilson? Ele era imune aos xingamentos de *zorrita*, *putica*. Garotos podem fazer o que quiser, mesmo os cristãos. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 196).

Delgado Lopera cria uma protagonista sensível à injustiça de gênero, que sabe identificá-la e criticá-la, que se vê inserida nesse continuum histórico em que as mulheres estão sempre sendo julgadas e desvalorizadas.

Uma escolha narrativa que demonstra o feminismo do autor é a decisão de, em dois dos dezesseis capítulos do romance, desviar-se da narrativa da vida de Francisca e contar as trajetórias de Myriam e Alba, mãe e avó da protagonista, duas mulheres que, diante da ausência ou da presença impotente dos personagens masculinos, assumiram o papel de provedoras de suas famílias, uma função social historicamente associada ao masculino nas sociedades patriarcais. Depois de perder tudo em Cartagena, os avós de Francisca migraram para a periferia de Bogotá. A visão que a narradora apresenta ao leitor sobre o avô é a de um homem anulado pelo desemprego e pelo alcoolismo, ao passo em que exalta a força da avó que sustenta a família fazendo bolos para vender:

Y allá bem no fundo da casa, onde ninguém o via, lá estava Don Fabito, o único homem da casa, uma bola de aguardente resmungona, colado ao rádio. Contra todas as probabilidades, a renda de La Tata sustentava a casa. E porque La Tata era quem vestia *los pantalones*, ganhava dinheiro, [...] (DELGADO LOPERA, 2021, p. 114).

Fraser elenca como sendo um dos quatro pilares do capitalismo, o androcentrismo:

Nesse cenário, a cultura política do capitalismo organizado pelo Estado via o cidadão de tipo ideal como um trabalhador homem pertencente à maioria étnica – chefe da casa e homem de família. Foi amplamente suposto, também, que seu salário deveria ser o principal, se não o exclusivo, sustento econômico de sua família, enquanto quaisquer ganhos financeiros de sua esposa deveriam ser meramente suplementares. (FRASER, 2019, p. 29).

No entanto, sabemos que na prática, essa não é a realidade de muitas famílias latino-americanas. Don Fabito, o avô de Francisca, havia perdido tudo em Cartagena aplicando mal o dinheiro da família em terras que logo foram dominadas pelos narcotraficantes. A narradora-protagonista emprega a expressão “homem da casa” de maneira extremamente irônica, ridicularizando, não apenas o avô, mas toda essa construção androcêntrica capitalista do homem provedor. Em contraposição, para explicar como a renda gerada pela avó Alba passou a ser a principal fonte de sustento da família, a narradora emprega uma sinédoque particularizante, em que o substantivo “pantalones”, que simboliza o masculino, é agora vestida pela avó.

No contexto dos países hispano-americanos, a feminista chicana Gloria Anzaldúa lança um olhar atento para aquele que não costuma ser o centro dos estudos feministas, o homem, mostrando como também ele é vítima do patriarcado:

O macho de hoje tem dúvidas sobre sua capacidade de alimentar e proteger sua família. Seu “machismo” é uma adaptação à opressão, à pobreza e à baixa autoestima. É resultado da dominação masculina hierárquica. [...]Para lavar a vergonha de seus atos, de seu próprio ser, e para lidar com o bruto no espelho, ele se entrega à bebida, às drogas e às brigas. (ANZALDÚA, 2019, p. 329 – 330).

A doença do alcoolismo, comum entre os homens hispano-americanos pobres, não é discutida no romance como uma consequência do capitalismo, mas metaforizada de maneira irônica e até cruel por parte da narradora na expressão “bola de aguardente resmungona”.

Diminuir a presença e anular a potência da agência masculina para exaltar o feminino, parece-me ser uma das principais apostas estéticas de Delgado Lopera no romance. Os dois capítulos digressivos dedicados às antecessoras da protagonista são interessantes na medida em que contam histórias de repressão e abuso contra a mulher, além de oferecer aos leitores pequenos panoramas de dois momentos da história colombiana. No *Capítulo diez*³, um relato sobre a juventude de Myriam, Delgado Lopera compõe um retrato dos anseios de uma geração de mulheres que, ao final

³ No original em inglês, os títulos dos capítulos são escritos em espanhol, o que foi mantido na versão traduzida ao português.

dos anos 1970, mais que a um bom casamento, aspiravam a uma carreira e à independência financeira. O capítulo oferece também um interessante painel sobre a vida na periferia de Bogotá, a ascensão do narcotráfico na Colômbia e as relações da elite e dos políticos com esse fenômeno que marcaria a história social colombiana.

Ambiciosa, Myriam acreditava que envolvendo-se com jovens da elite garantiria seu passaporte para a ascensão social. No entanto, sabemos que, na lógica do capitalismo, uma jovem pobre da periferia jamais seria vista como igual pelos jovens da elite. Por causa desse envolvimento, Myriam tornou-se usuária de cocaína e foi vítima de agressões e abusos físicos e sexuais. Descartada pelos supostos amigos e namorado, foi Alba quem acolheu a filha e lambeu suas feridas físicas e psíquicas, claro, sem fazer qualquer denúncia:

Quando perguntei a La Tata como ela soube que sua filha tinha sido espancada, La Tata respondeu que sentiu os palpitos, mimi. Uma mãe sabe, uma mãe sabe. E eu soube, ela continuou, que a dor de Myriam era profunda, e eu estava certa. Sua alma voltou quebrada. Elas não conversaram. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 129).

Fraser (2019, p. 32) explica que uma das principais contribuições da segunda onda do feminismo foi a descoberta de que “a subordinação das mulheres era sistêmica, fundamentada nas estruturas profundas da sociedade”, sedimentada no patriarcado e no capitalismo. O que o trecho do romance nos mostra é essa sujeição em cadeia. Jovens ricos se creem no direito de agredir mulheres, sobretudo as mais pobres. Essas, por sua vez, não denunciam a agressão sofrida, não têm amparo das instituições, seus agressores serão sempre beneficiados pela impunidade. Mulheres acolhem e cuidam umas das outras, mas a violência permanece silenciada – não se fala sobre “o assunto”.

No *Capítulo trece*, a narradora-protagonista abre um segundo parêntesis na narrativa para revisitar os quinze anos da avó Alba na Cartagena dos anos 1950. Do ponto de vista histórico, esse capítulo entrega um breve panorama da história da cidade portuária de Cartagena, desde a riqueza do período colonial, tempos de mineração e de escravização, até a decadência advinda com a independência da Espanha e a libertação dos negros escravizados.

Para contar a história de Alba, Delgado Lopera constrói uma narrativa hiperbólica, na minha opinião, dialogando mais uma vez com a tradição romanesca do colombiano García Márquez. Na Cartagena dos anos 1950, Alba com apenas 15 anos, era a garota mais cobiçada pelos melhores pretendentes, eram dezenas deles, vindos de todas as regiões da Colômbia, passando dias na fila que se formava na porta de sua casa. Ao narrar a trajetória da avó, Francisca cita situações emblemáticas da objetificação da mulher no contexto do patriarcado. O pai de Alba exercia sobre a filha forte

vigilância, pois “[...] mulheres eram como carros, assim que saíam da revenda com um macho dentro, perdiam o valor naquele segundo.” (DELGADO LOPERA, 2021, p. 173)

A narradora exalta o feminismo intuitivo da avó e sua rebeldia. No seio de uma família tradicional burguesa, Alba estava destinada ao matrimônio, de preferência com um homem cujo status financeiro superasse o de sua família, para que houvesse algum ganho com o casamento. Mas Alba não se deixava seduzir pelo poder econômico dos pretendentes que a cortejavam: “Alba estava zero impressionada com isso. Ela se importava zero com homens em geral e não entendia todo aquele fuzuê [...]” (DELGADO LOPERA, 2021, p. 174).

Alba não queria se casar e não queria ter de, aos quinze anos, assumir o posto de matriarca da família quando sua mãe doente morresse. O que Alba queria era partir para Bogotá e ser atriz de radionovela. Ao narrar a passagem em que Alba rejeitou a proposta de casamento feita pelo melhor de todos os pretendentes, Francisca exalta a potência do feminino na personagem:

Ela se sentia gostosa e bonita como a porra de uma chefe mesmo que os anos 1950 em Cartagena mantivessem todas as senhoritas subjugadas, mas a jeva deslizava pela sala, pelo pátio, subindo as escadas com uma confiança pulsante que começou bem no fundo da buceta e irradiou para cada pedacinho dela. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 185).

Mas a rebeldia de Alba durou pouco, e apesar daquele protesto, foi obrigada pelo pai a se casar com o próximo pretendente que lhe fizesse uma proposta, ainda que não fosse tão rico.

2.1 Identidade sexual e identidade de gênero

Na primeira onda do feminismo, Simone de Beauvoir deixou como legado a célebre frase: “Não se nasce mulher, *torna-se*”. A ideia de Beauvoir rompeu com a concepção essencialista de gênero ao defender que o que define uma mulher não é o órgão sexual, mas um conjunto de normas aprendidas no convívio social. Partindo dessa premissa e apoiada em diferentes teorias: teorias da performance e da atuação oriundas do teatro; teoria dos atos discursivos proveniente da filosofia da linguagem; e teoria fenomenológica dos atos, Judith Butler (2019, p. 213 -214) elabora um conceito desafiador de gênero. A crítica e filósofa estadunidense afirma que o gênero não é, de forma alguma, uma identidade estável, mas é construída ao longo do tempo. Enquanto cresce e se desenvolve, o ser humano aprende a repetir certos atos estilizados, de um certo modo para os que nascem com o sexo feminino e de outro para os que nascem com o sexo masculino. Os corpos são estilizados a partir de gestos, movimentos e ações que acabam por gerar a ilusão de um Eu feminino ou masculino. Ou seja, a identidade sexual não vem de uma suposta essência, mas é construída dentro

de uma *temporalidade social*⁴. As pessoas são como atores sociais que aprendem e realizam performances baseadas em um modelo de crenças, performances de mulher ou de homem, nas quais não só os outros, mas o próprio performer acredita. Butler explica que, se todos performamos os gêneros, pode haver quem desvie desses padrões de repetição, quem subverta-os, desse modo: “[...] aquilo que é entendido como identidade de gênero é uma performance apoiada em sanções sociais e tabus. E essa condição de performance guarda a possibilidade de contestar seu status reificado. (BUTLER, 2019, p. 214)

Aos quinze anos Francisca já havia iniciado sua vida sexual com meninos, mas uma paixão avassaladora surge quando ela conhece Carmen, a filha adotiva da pastora da igreja. Francisca representa no romance os dilemas de qualquer adolescente que se descobre não heteronormativo, como a dificuldade de assumir o desejo por uma pessoa do mesmo sexo, ou mesmo a angústia de sentir-se obrigado a ter uma orientação sexual definida.

Além de sentir-se confusa com relação à sua sexualidade não heteronormativa, Francisca dava pistas de ser uma pessoa cuja identidade de gênero não é binária, ainda que isso não tenha sido explorado no romance de maneira clara. Num primeiro momento, interpretei essas indefinições de Francisca como sendo a intenção do autor de representar de maneira realista a própria experiência e a experiência de adolescentes não heteronormativos e transgênero de modo geral que, em tão tenra idade, realmente não têm clareza sobre essas definições identitárias.

Desde a infância, Francisca era esse ser desviante, subversivo de que fala Butler, contestadora da heterossexualidade compulsória e da identidade de gênero não binária. Ao brincar de bonecas, momento em que a criança cria ficções que a ajudam a lidar com angústias e anseios (SPERBER, 2006), a protagonista projetava em seus brinquedos performances subversivas que indagavam a imagem feminina, a sexualidade heteronormativa e a maternidade:

Sabe que eu amava as minhas bonecas quando eu era uma peladita. Do meu jeito próprio. Eu cortava o cabelo delas, desenhava árvores e nuvens em seus corpos. Procurava incessantemente por seus genitais. Minhas Barbies se sentavam para tomar cafecito, esperando que um Ken Homem aparecesse e as arrebatasse, mas um Ken Homem demorava tanto que as garotas inevitavelmente ficavam entediadas, famintas, e comiam o cabelo uma da outra, às vezes seus membros; às vezes eu desenhava tatuagens em seus corpos, noutras as Barbies fodiam seus goldens retrievers. Os filhos das minhas Barbies eram Legos, lápis e um pequeno hamster inquieto que se chamava Maurito. Nada de filhos humanos para as minhas garotas. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 19 – 20).

⁴ Expressão da autora.

Nos teatros infantis com a irmã Lucía, ao imitar a própria família, Francisca preferia sempre performar o papel do pai: “Fingíamos que éramos ricas: Lucía com os saltos da Mami, pérolas falsas. Eu, com uma gravata do meu pai, bigode desenhado.” (DELGADO LOPERA, 2021, p. 59).

Butler (2019, p. 220) nos lembra que as sociedades patriarcais e depois o capitalismo circunscreveram a reprodução humana ao casamento heterossexual que segue certos papéis sociais atribuídos aos gêneros para garantir, não apenas a própria reprodução de seres humanos, como também a reprodução de determinadas culturas. A pensadora afirma que a ideia da atração sexual por seres do sexo ou gênero oposto não é natural, mas convencionada pelas culturas para manutenção da reprodução humana bem como produção, troca e consumo de bens materiais, defendendo a partir disso o conceito de heterossexualidade compulsória.

Sem qualquer consciência sobre essa compulsoriedade da heterossexualidade, Francisca apenas relata seus desejos não heteronormativos, como em um devaneio erótico no qual imagina a si mesma como um híbrido, uma garota que possui um pênis cor-de-rosa sabor cereja formado por uma camisinha inflada:

No espelho do banheiro sou uma vara comprida amarelada. Tetas tristes e pequenas e um arbusto de pelos muito pretos que eu me recusava a aparar (pra quê) acrescidos com esse novo pau rosa sabor cereja. Imaginei como devia ser levar uma coisa daquelas entre as pernas. Virei de lado, girei. Bato uma vergonhosa punheta imaginária, fingindo que Carmen abre a porta do banheiro e senta no meu colo e eu faço uma trança no cabelo dela, enquanto ela sussurra que meu pau rosa é o pinto mais bonito que ela já viu. Seguro o pinto rosa na minha pélvis, parece mais uma trágica escultura de bichinho feita com bexiga do que um brinquedo sexual para Carmen. Sinto tesão e medo. Tento pensar em meninos sentados no meu colo em vez de Carmen. Wilson, Pablito (até isso eu fiz), meus primos, Camilo, Arturo, todos os garotos da igreja, todos os garotos que ficavam perto da piscina. Estou acariciando cabeças raspadas, peitos retos, os penetrando. Cinco minutos se passaram antes de um dos garotos ficar com cabelo comprido e seco, pelo oleosa, pernas grossas. Cinco minutos e seus pintos desapareceram, e estava trançando o cabelo de Carmen de novo, passando spray fixador, um colar dourado entre nossos seios, sua voz profunda rezando sobre mim, e, antes que eu percebesse, também estava rezando, antes que percebesse agradeci a Jesus de novo e de novo até a camisinha murchar por conta dos toques e Lucía bater na porta do banheiro. (DELGADO LOPERA, 2019, p. 103).

Francisca fantasia um corpo híbrido, um corpo feminino com órgão sexual masculino, e imagina-se realizando práticas sexuais próprias do órgão sexual masculino. Como as pulsões sexuais sentidas por Francisca não obedecem à heterossexualidade compulsória imposta pela sociedade em que vive, a fantasia vem acompanhada de medo, e a personagem até tenta reprimir essa pulsão colocando meninos na cena, mas ainda assim sua performance continua sendo própria do gênero masculino. Por fim, a pulsão sexual homoafetiva se sobrepõe, e a imagem de Carmen invade novamente a fantasia de Francisca.

Em outro momento da narrativa, Francisca se imagina casada com Carmen, mas subverte os papéis impostos ao matrimônio tradicional não apenas por imaginar uma união homoafetiva, mas sobretudo por não fixar para ela e para Carmen papéis de homem e de mulher, as duas fluem entre o masculino e o feminino: “Carmen como minha pastora. Carmen como meu marido.” (DELGADO LOPERA, 2021, p. 145).

A questão do trânsito entre as identidades de gênero aparece não apenas nos momentos em que são narradas as experiências vividas por Francisca, mas também no capítulo em que ela narra a juventude da avó Alba, traçando um paralelo entre a própria experiência e a da avó. Assim como Francisca, quando rejeitava seus pretendentes, Alba o fazia porque tinha um completo desinteresse por homens.

Alba também fantasiava a possibilidade de se travestir de homem, um desejo que vinha inclusive imbuído da vontade de sobrepor-se ao machismo e ser respeitada como apenas os homens mereciam ser:

Alba às vezes se imaginava colando os tufos de pelo caídos no peito dela, saindo de casa pelas ruas onde todas, depois que notassem a almofada de pelos castanhos, se jogariam nela como fãs querendo ser escolhidas para o elenco de voz da próxima radionovela. *Talvez assim alguém me leve a sério.* (DELGADO LOPERA, 2021, p. 175).

Assim como Francisca que na adolescência se apaixona por Carmen, na juventude em Cartagena Alba viveu uma paixão pela irmã Yamira, sua preceptora no colégio de freiras. Ao vislumbrar irmã Yamira no banho sem o hábito, Alba descobre que a religiosa usava um corte de cabelo curto e pede-lhe que o seu também seja cortado. Com o novo corte de cabelo, Alba ganha liberdade para performar como homem nas peças de teatro da escola:

Y fue por eso que Alba ganhou um corte de menino. Y fue por eso que ela teve que interpretar José, Jesus e todos os homens nas peças de teatro da escola. Y fue por eso que Maria Madalena se jogou em cima dela quando ela interpretou Jesus. Y fue por eso que ela era *dark* antes que vocês fossem *dark*, as pessoas apontando, rindo, pegando nos seus peitos, ela usava as camisas do pai e comprava água benta e se sentava no parque com seu rádio. Y fue por eso que Papi a confundiu com o filho da vecina um dia e lhe disse que na verdade ela ficava mais bonita como um homem, pena que era uma *señorita*. (DELGADO LOPERA, 2021, p. 183).

Butler explica que “performances de gênero em contextos não teatrais são controladas por convenções sociais mais evidentemente punitivas e regulatórias” (2019, p. 223). É interessante pensar que, diante da impossibilidade de performar na vida real um gênero fluido, no caso de Francisca, e um gênero masculino, no caso de Alba, sob pena de sofrerem algum tipo de sanção,

ambas dão vazão aos seus comportamentos desviantes e subversivos na ficção. Francisca nas brincadeiras infantis e nas fantasias eróticas, e Alba no teatro, um ambiente seguro que a protegia de qualquer penalidade.

Considerações finais

Após a leitura do romance, é impossível definir a identidade sexual de Francisca como lésbica ou bissexual. Bem como não é possível definir sua identidade de gênero como mulher, homem trans ou pessoa transgênero. Num primeiro momento, analisei essas indefinições como representativas da imaturidade própria do momento da vida em que a protagonista se encontrava no momento do enunciado: a adolescência. No entanto, Teresa de Laurentis, pioneira no emprego da palavra “queer” para se referir às identidades sexuais e de gênero, diante do amplo espectro de denominações para as identidades sexuais não heteronormativas, prefere o uso do termo queer para se referir às pessoas que têm maneiras diferentes de se relacionar e práticas sexuais diferentes:

É possível dizer que hoje uma identidade queer é mais radical que uma identidade lésbica ou gay, porque estas se tornaram respeitáveis e mesmo conservadoras [...] Mas também é possível afirmar que queer é apenas um gesto na direção de uma vaga antinormatividade ou identidade não convencional. (DE LAURENTIS, 2019, p. 399 – 400).

Segundo De Laurentis, as expressões empregadas no ocidente para designar identidades sexuais não normativas ainda privilegiam o gênero em prejuízo das sexualidades. A esperança da autora é a de que a palavra queer seja capaz de expressar uma concepção de sexualidade que vá além das concepções de gênero.

Inspirado no conceito de “contraprodutividade” de Michel Foucault, Paul B. Preciado cunha o termo “contrassexualidade” para investigar de maneira crítica as diferenças de gênero e sexo que se desviam do contrato social heterocentrado, substituindo esse contrato essencialmente calcado na natureza:

No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens e mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. Por conseguinte, renunciam [...] a uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, [...] (PRECIADO, 2019, p. 411).

Num segundo momento, a partir dos conceitos de De Laurentis e Preciado, reviso minha interpretação primeira com relação às indefinições identitárias da narradora-protagonista. Não importava para Francisca identificar-se ao longo do romance como garota ou garoto trans. Não importava para ela identificar-se como lésbica ou bissexual. A personagem parece ser guiada por um desejo que desconhece distinções entre sexo e gênero, numa postura de refutação de identidades sexuais e de gênero unívocas e definidas pelo aspecto biológico. Francisca é contrassexual, possui uma identidade queer.

Fiebre tropical é o que chamo de romance de memória, quando a ficção é criada a partir de experiências vividas no passado pelo próprio autor na instância do real. Na instância ficcional, a memória também é a fonte para a narrativa da protagonista, que enuncia num momento posterior da vida episódios de seu passado contidos na memória, contando não apenas como a própria memória como arquivo, mas também recorrendo aos arquivos da mãe e da avó. É inegável a relação entre memória e identidade, pois é por meio da narrativa do contido em nossa memória que construímos, para nós mesmos e para o outro, a nossa identidade. Como forma de arte abundante na contemporaneidade, é natural que o romance de memória aporte discussões sobre a identidade. No caso de *Fiebre tropical*, estão em tela de discussão não apenas a identidade cultural nacional de uma protagonista que vive a experiência do deslocamento geográfico provocado pela imigração, mas também a identidade sexual e de gênero de uma protagonista queer que narra seu comportamento contrassexual, desviante, que desafia os limites de identidades socialmente impostas.

Referências bibliográficas:

ANDALZÚA, G. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. Tradução de Ana C. A. Lima. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 323 - 339.

BAUMAN, Z. Identidade. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Pê Moreira. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 213 - 230.

DE LAURENTIS, T. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. Tradução de Pê Moreira. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 397 - 409.

DELGADO LOPERA, J. Febre tropical. Tradução Natália Borges Polesso. São Paulo: Instante, 2021.

FRASER, N. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. Tradução de Anselmo da C. Filho e Sávio Cavalcante. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 25 - 45.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRECIADO, P. B. O que é a contrassexualidade? Tradução de Maria P. G. Ribeiro. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 411 - 419.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine R. Dabat e Maria B. Ávila. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 49 – 80.

SPERBER, S. F. Ficção e razão: uma retomada das formas simples. Campinas: UNICAMP, Instituto de Linguagens, Departamento de Teoria Literária, 2006. v. 1. Arquivo original do livro.

WITTIG, M. Não se nasce mulher. Tradução de Léa S. V. de Castro. In: HOLLANDA, H. B. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 83 - 92.

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO QUE RESISTE: VIOLETA PARRA Y SUS DÉCIMAS.

Ana Regina Gagliardo Adeve - UNIFESP

Las *Décimas Autobiografía en Verso* de Violeta Parra se inscriben en una rica tradición de poesía popular latinoamericana. Escrita entre 1954 y 1958, esta obra está compuesta por noventa y dos décimas que siguen la estructura tradicional de diez versos octosílabos, con una rima consonante que sigue el esquema ABBAACCDDC. Esta forma, conocida como la décima espinela, ha sido utilizada por payadores y poetas populares a lo largo de América Latina, particularmente en Chile, Argentina y México.

Parra utiliza esta forma poética, que históricamente ha sido un dominio masculino, para contar su propia vida. Al hacerlo, desafía las normas de género y transforma la décima en un espacio para la voz femenina. En lugar de narrar historias heroicas o hazañas épicas, como era costumbre en la tradición de los payadores, Parra se enfoca en sus experiencias personales, sus luchas y sus emociones. Esta subversión del género es un acto de resistencia que subraya su posición crítica frente al patriarcado y la cultura dominante.

Identidad y resistencia en las décimas

Uno de los aspectos más fascinantes de las *Décimas* es cómo Parra utiliza la autobiografía como un medio para construir una identidad que resiste. A lo largo de los poemas, vemos cómo Parra se enfrenta a las dificultades de ser mujer en una sociedad patriarcal, y cómo su arte se convierte en una forma de resistencia a esas limitaciones. Las *Décimas* no son simplemente un relato de eventos de su vida, sino un testimonio de su lucha por encontrar un espacio de libertad y expresión.

La escritura autobiográfica es un acto de agencia, donde las mujeres pueden reclamar su derecho a narrar sus propias historias. En el caso de Violeta Parra, esta agencia se manifiesta en su uso de una forma poética tradicionalmente masculina para contar una historia profundamente personal y femenina. Al hacerlo, no solo desafía las normas de género, sino que también se apropia de una tradición cultural para reescribirla desde su perspectiva.

Análisis de la primera décima: *Pa' cantar de un improviso*

Para ilustrar cómo Violeta Parra transforma la décima en un espacio de resistencia, me centraré en su primera décima. Este poema actúa como una introducción a su autobiografía, donde Parra establece el tono y el enfoque de su obra:

Pa' cantar de un improviso
se requiere buen talento,
memoria y entendimiento,
fuerza de gallo castizo.
Cual vendaval de granizos
han de florear los vocablos,
se ha de asombrar hast' el diablo
con muchas bellas razones,
como en las conversaciones entre San Pedro y San Pablo.

Tamién, señores oyentes,
se necesita estrumento,
muchísimos elementos
y compañero 'locuente;
ha de ser güen contendiente,
conoce' or de l' historia;
quisiera tener memoria
pa' entablar un desafío,
pero no me da el senti' o
pa' finalizar con gloria.

Al hablar del estrumento
dirijome al guitarrón,
con su alambre y su bordón
su sonoro es un portento.
Cinc' ordenanzas le cuento
tres de a cinco, dos de a tres,
del clavijero a sus pies
l' entrasta'ura 'legante,
cuatro diablitos cantantes
debe su caja tener.

Y pa' cantar a porfia
habrá que ser toca'ora,
arrogante la cantora
para seguir melodía,
garantizar alegría
mientras dure l' contrapunto,
formar un bello conjunto
responder con gran destreza,
Yo veo que mi cabeza
no es capaz par' este asunto.

Por fin, señores amables,
Que me prestáis atención,
me habéis hallado razón
de hacerle quite este sable;
mas no quiero que s'entable

contra mi algún comentario,
pa' cominillo en los diarios
sobran muchos condimentos.
No ha de faltarm' el momento
que aprenda la del canario.
(PARRA, 2016, p.147).

En la primera estrofa, la cantora menciona las cualidades necesarias para improvisar en el contexto de la paya: *"buen talento, memoria y entendimiento, fuerza de gallo castizo"*. La expresión *"fuerza de gallo castizo"* trae consigo una imagen de masculinidad y virilidad, típicamente asociada con la paya, una tradición predominantemente masculina. Sin embargo, Parra, al ser mujer, adopta y se apropia de estos requisitos dentro de su propia práctica poética, lo que ya representa un desafío a las normas de género.

El verso *"Y pa' cantar a porfia / habrá que ser toca'ora"* subraya la relevancia de la destreza y la persistencia en el canto improvisado. La oralidad tiene un papel fundamental en esta forma de expresión, ya que el canto improvisado, como parte de una tradición oral, demanda no solo habilidad técnica, sino también una presencia dinámica y flexible.

Al adentrarse en el mundo de los payadores, Parra se enfrenta a una tradición culturalmente controlada por hombres. La referencia a *"arrogante la cantora"* en la cuarta estrofa de la décima puede interpretarse de diversas maneras. En primer lugar, esta frase puede verse como una reivindicación de Parra por ocupar un espacio en una tradición poética que, a lo largo de la historia, ha dejado de lado a las mujeres. Esa arrogancia, o valentía, resulta fundamental para que una mujer pueda hacerse un lugar en un ámbito de competencia verbal dominado por hombres, donde se espera que las mujeres sean sumisas o estén ausentes.

Así, a lo largo de *Pa' cantar de un improviso*, se establece un diálogo con la tradición, pero desde una perspectiva que desafía las convenciones establecidas. Su uso del guitarrón, un instrumento tradicionalmente asociado a los hombres, y su capacidad para dominar la técnica de la paya, demuestran cómo ella transgrede los límites de la significación masculina. Al hacerlo, ella no solo reivindica su lugar en la tradición poética, sino que también la transforma, creando una nueva forma de expresión que integra tanto lo masculino como lo femenino.

Subversión de las normas sociales y culturales

Al adoptar y transformar una forma poética popular como la décima, Parra también está subvirtiendo las normas sociales y culturales de su tiempo. La décima, en la tradición de los payadores, ha sido históricamente una forma dominada por hombres, y a menudo utilizada para

narrar historias heroicas o comentarios sobre temas políticos y sociales. Al utilizar esta misma forma para contar su propia historia como mujer, Parra desafía las expectativas de género y redefine lo que puede ser considerado digno de ser narrado en este formato.

Este acto de subversión está en el corazón de lo que podríamos llamar la "resistencia" de Parra. Su obra no solo es un testimonio de su vida personal, sino también una crítica a las estructuras de poder que han marginado y silenciado a las mujeres, especialmente en el ámbito de la cultura popular. Como señala la crítica feminista chilena Nelly Richard (1993), la obra de Parra está impregnada de una textualidad de resistencia, donde la identidad femenina se construye en oposición a las normas patriarcales que buscan limitarla.

Conclusión

En conclusión, las *Décimas Autobiografía en Verso* de Violeta Parra son un ejemplo poderoso de cómo la autobiografía puede ser utilizada como un espacio de resistencia. A través de su uso de la décima, Parra no solo se inserta en una rica tradición de poesía popular, sino que también transforma esa tradición desde una perspectiva femenina, subvirtiendo las normas sociales y culturales que han intentado limitar su voz.

Mi investigación sigue explorando las múltiples formas en que Parra utiliza la poesía para construir una identidad de resistencia, y cómo su obra puede ser vista como un ejemplo de lo que Leonor Arfuch (2010) llama "escrituras del yo", donde la autobiografía se convierte en un medio para la autoafirmación y la resistencia frente a las estructuras de poder.

Referencias bibliográficas

ARFUCH, L. *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2022.

_____. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EduERJ, 2010.

PARRA, V. *Décimas Autobiografía en Versos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2016.

RICHARD, N. La política de los espacios: crítica cultural y debate feminista. In: *Masculino/femenino: prácticas de la diferencia y cultura*. Santiago: Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes. Ministerio de Educación, 1993. p. 11-30.

A EXPERIÊNCIA FEMININA BIFRONTEIRIÇA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM *BORDERLANDS/LA FRONTERA* E *TERRAMARA*¹

Camila Montinho - UFRJ

Introdução

Em 1987, a escritora chicana Glória Anzaldúa publicou *Borderlands/la frontera: The new mestiza*, livro que causou grande impacto na academia estadunidense e a consagrou como representante máxima da fronteira. Seu trabalho foi pioneiro ao estabelecer uma relação entre a fronteira metafórica e a geopolítica. Anos depois (2004), a mexicano-nortenha Estela Alicia López Lomas, conhecida no meio literário como Esalí, publicou *Terramara*, uma “narrativa ritmico-poética” (SILVA RODRIGUEZ, 2012, p. 252), definida pela autora como um “canto antiguerra” e uma “história de busca de identidade”.

Ambas as obras abordam a questão identitária da mulher na fronteira -- lugar de constantes encontros e conflitos, em que outros territórios fronteiriços são materializados, como os psicológicos, os sexuais e os espirituais. A fronteira é, assim, um espaço ambivalente, que envolve possibilidades de novos sentidos, mas também contatos nem sempre pacíficos, daí ser caracterizado como uma “ferida aberta” (ANZALDÚA, 2012, p. 25) e como uma “sujeira contaminante” (ESALÍ, 2004, p. 122).

Para Sonia Torres (2001), os sujeitos fronteiriços vivem em duas realidades, ainda que não pertençam propriamente a nenhuma delas. Por isso, muitos artistas tematizam a fronteira ou produzem a partir desse espaço de enunciação. Nesse cenário, a crítica de fronteira, ou *borderland criticism*, tornou-se o principal método de análise para as produções fronteiriças, podendo-se destacar os trabalhos teóricos dos chicanos Héctor Calderón, José David Saldívar (1991) e Sonia Saldívar-Hull (2000) e dos mexicanos Patricio Bayardo (1990) e María Socorro Tabuenca Córdoba (1998).

No entanto, como defendem os pesquisadores Graciela Silva Rodríguez e Manuel de Jesus-Hernández-G (2012, s/p), há uma contradição aparente em ambos os lados da linha fronteiriça, os quais “codificam uma visão unilateral da fronteira, que é histórica e geograficamente fiel à divisão

¹ Este trabalho encontra-se em construção e faz parte de minha pesquisa para a Tese de Doutorado.

internacional estabelecida pela guerra imperialista de 1846-1848 e ideologicamente governada pelo olhar da sociedade hegemônica vizinha²”.

Propõe-se, dessa forma, a crítica *biborderlands*, ou bifronteira, elaborada na obra *Mar, desierto y ladrillo: hacia una dialéctica de la liberación de la frontera en Guillermo Munro y Miguel Méndez* (2004). Nela, Antonio Cárdenas Contreras rejeita as limitações da perspectiva *borderlands* e desenvolve um discurso descentrado. Sem negligenciar as especificidades de cada lado da linha, Contreras parte do princípio de que existe um contínuo geográfico, econômico, cultural, literário e simbólico que dá sentido à franja fronteira México/Estados Unidos.

Com base nas considerações elaboradas por Antonio Cárdenas Contreras e apontadas por Graciela Silva Rodríguez e Manuel Jesus Hernández-G, recorremos, para o presente trabalho, ao estudo comparativo para propor um diálogo bifronteiriço entre as obras *Borderlands* e *Terramara*, com o objetivo de investigar as estratégias literárias utilizadas pelas autoras para questionar os processos identitários a partir da perspectiva feminina explicitada na nova mestiça de *Borderlands*, e na personagem Mará, de *Terramara*. Consideramos que as obras apresentam pontos de aproximação, como a construção por meio de um texto híbrido e a apropriação de elementos míticos ligados a diversas tradições sagradas. A forma como as autoras recorrem a tais elementos, no entanto, é distinta, apontando-nos que a questão da identidade feminina nas fronteiras podem envolver uma tentativa de reconstrução a partir da rasura, como em *Borderlands*, ou uma destruição sem indícios de retorno às origens, como em *Terramara*³.

A nova mestiça de Gloria Anzaldúa e o caráter pioneiro sobre a fronteira

A escrita de Gloria Anzaldúa se situa no movimento literário dos anos 70, quando um grupo de escritores passou a produzir trabalhos centrados na experimentação individual e na pluralidade cultural a fim de questionar os simbolismos presentes nas bases de uma política identitária chicana. A inserção da pauta de gênero dentro dos movimentos culturais também passou a ser reivindicada com o crescimento de publicações femininas de autoras como: Dolores Prida (*Beautiful Señoritas*, 1977), Bernice Zamora (*Restless Serpents*, 1979), Lorna Dee Cervantes (*Emplumada*, 1981), Sandra Cisneros (*The House on Mango Street*, 1983), Alma Luz Villanueva (*The Ultraviolet Sky*, 1988), Judith Ortiz Cofer (*The line of the sun*, 1989) e Ana Castillo (*So Far from God*, 1993).

² “Ambos os discursos críticos fronterizos codifican una visión unilateral de la frontera, la cual es histórica y geográficamente fiel a la división internacional establecida por la guerra imperialista de 1846-1848 e ideológicamente regida por la mirada de la vecina sociedad hegemónica”.

³ No corpo do texto, utilizamos tradução própria para os trechos dos livros citados, bem como para as citações teóricas. A fim de evitar repetições, abrimos mão do termo “tradução nossa”.

Para melhor compreensão das propostas mencionadas, convém voltar à década de 60, quando o termo "chicano" foi adotado como forma de resistência ao sentido pejorativo que lhe era atribuído nos Estados Unidos. Também a literatura chicana se tornou mais evidente devido ao trabalho dos movimentos sociais, à criação de departamentos étnicos nas universidades e, principalmente, e à fundação de editoras como a Quinto Sol, que publicou obras de autores como Rudolfo Anaya, Rolano Hinojosa-Smith e Tomás Rivera.

Essas iniciativas visavam combater as representações atribuídas ao chicano pela hegemonia anglo-americana, firmando uma identidade cultural própria, voltada para as raízes ancestrais e para a herança pré-colombiana. Dessa forma, recorria-se à ideia clássica de nacionalismo, possuindo uma unidade cultural, econômica e sociopolítica (TORRES, 2001). Tais elementos podem ser identificados na língua utilizada (*spanglish* e suas variações), na comunidade habitada (sudoeste americano) e nas condições econômicas a que estavam submetidos.

Dentre os valores adotados pelo nacionalismo chicano, ressaltava-se a lealdade familiar, a idealização de um passado glorioso e criação da "raça cósmica"⁴. Na literatura, via-se a exaltação de heróis masculinos, como em "I am Joaquín" (1969), de Rodolfo Gonzales, cujo sujeito poético possui uma linhagem ancestral que o associa a nomes como Cuauhtémoc, Nezahualcóyotl, Pancho Villa, Emiliano Zapata e Joaquin Murrieta. Por isso, as mulheres começaram a debater sobre a violência de gênero sofrida fora e dentro da comunidade de origem. *This bridge called my back: Writting by radical women of color* (1981), antologia de poemas femininos editada por Gloria Anzaldúa e Cherrie Moraga, é uma das obras mais importantes desse momento, pois reuniu textos de mulheres que identificavam fatores de diferença presentes nas relações de poder, ressaltando o que posteriormente seria definido como feminismo interseccional por Kimberlé Crenshaw⁵ (1989).

Anos depois, Gloria Anzaldúa publicou *Borderlands/La frontera - The new mestiza* (1987), resultado de seus escritos como ensaísta e poeta. O livro ultrapassa os limites dos gêneros literários para abordar o tema da fronteira geopolítica e perpassar por fronteiras de gênero, sexualidade e classe. A obra impactou de tal forma a academia, principalmente o campo dos estudos literários e da crítica chicana, que passou a ser compreendida quase que como sinônimo de literatura de fronteira.

⁴ Na obra *La raza cosmica* (1960), o filósofo mexicano José Vasconcellos desenvolve a teoria de que as quatro raças existentes — branca, amarela, vermelha, e negra — originariam uma quinta, a raça cósmica, que seria uma espécie de síntese entre todas, reunindo apenas os aspectos positivos de cada uma delas.

⁵ Em breves considerações, a advogada percebeu que muitas pessoas não conseguiam perceber as políticas de exclusão que funcionavam juntas, gerando mais de uma discriminação. Dessa forma, ela conceitou a interseccionalidade se baseando na interação entre dois ou mais eixos da subordinação.

Dividindo-se em duas partes, uma de textos predominantemente em prosa e outra apenas de poemas, *Borderlands* trata da jornada da mulher mestiça rumo à transformação de sua consciência em uma nova consciência mestiça. Nesse percurso, tem-se a "invocação" de mitos femininos, tanto do universo pré-colombiano na figura de diversas deusas, quanto do imaginário mexicano, na figura da Virgem de Guadalupe, Malinche e Llorona: "Eu escrevo os mitos em mim, os mitos que sou, os mitos que quero me tornar"⁶ (ANZALDÚA, 2012, p. 93).

Em sua definição de mestiça, Gloria Anzaldúa (2012, p. 100) ressalta que ela é "um produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo a outro"⁷ e está em perpétua transição. A questão cultural é central para a problemática da mestiça que, por estar em contato frequente com múltiplas culturas, percebe a realidade de formas variadas, por vezes contraditórias.

Diante de tal choque, a postura da mestiça é, normalmente, a de embate, de reação. Mas a rigidez, no pensamento desenvolvido, significa a morte e, por isso, as possibilidades de atuação considerando uma tolerância diante das contradições são defendidas: "apenas mantendo-se flexível pode a mestiça expandir a psique"⁸ (ANZALDÚA, 2012, p. 101). A união de elementos opostos, definida como uma tarefa interna e do inconsciente, não significa, entretanto, uma mera junção, um equilíbrio de poderes opostos ou uma síntese. Trata-se de um terceiro elemento: "sua energia procede de um movimento contínuo de criação que rompe constantemente o aspecto unitário de cada novo paradigma"⁹ (ANZALDÚA, 2012, p. 136).

É nesse sentido que AnaLouise Keating (2022), quem trabalhou ativamente com Gloria Anzaldúa e realiza um trabalho de constantes publicações sobre a autora, menciona que a nova mestiça rompe com a compreensão convencional da identidade mestiça. Primeiro, por mudar intencionalmente o gênero da palavra mestiço para mestiça; depois, por estender a típica definição do mestiço como um membro de um grupo racial\étnico específico para abarcar a experiência de outros grupos. E, ainda, por associar sua nova mestiça com um modo específico de pensamento, nomeado como "consciência mestiça".

Terramara: romance em busca de rosto

Apesar de ter uma vasta e premiada produção de conto, poesia, ensaio e romance, a obra de Esalí não possui um alcance tão abrangente quanto a de Gloria Anzaldúa. Por isso, cabe introduzir

⁶ "I write the myths in me, the myths I am, the myths I want to become".

⁷ "La mestiza is a product of the transfer of the cultural and spiritual values of one group to another".

⁸ "Only by remaining flexible is she able to stretch the psyche".

⁹ "Its energy comes from continual creative motion that keeps breaking down the unitary aspect of each new paradigm".

algumas informações sobre a autora e sua escrita. Esalí, nasceu em Jalisco, interior da República Mexicana, em 1944 e mudou-se para Tijuana em 1957, onde viveu até 2006. Atualmente vive em Zapotan, Jalisco. Ela afirma que suas primeiras aproximações literárias ocorreram na infância, com as histórias contadas por sua avó, durante a adolescência com a música e, depois, com sua formação intelectual, quando teve contato com a escrita de autores como Cortázar, Borges e Bioy Casares. Já a escrita formal teve início aos 17 anos, quando passou a fazer parte de uma oficina literária na universidade e a ter contato com escritores mais experientes, que a ensinaram a "necessidade do rigor e a busca pelas ideias", questões que incorporou em sua escrita desde então.

O romance *Terramara* foi premiado na Baixa Califórnia como romance inédito (1993) e, após ser publicado, ganhou o prêmio Vandelay (2004). Sobre ele, Esalí afirma em entrevista (MENDEZ et al. 2014, p. 102): “É a história de todos (...) História de busca de identidade”¹⁰. A autora nos apresenta, assim, a questionamentos sociais e existenciais em torno de Mará, que ao deixar suas origens é inserida em um novo contexto e passa a conviver com a realidade das cruces fronteiriças. O que se tem é um texto híbrido, com traços da poesia, do testemunho e do fluxo de consciência, precedidos por capítulos numerados em náhuatl, com epígrafes de cantos sagrados astecas e narrados por uma voz que não aparece de forma clara. Tampouco essa narrativa segue um fluxo temporal linear, sendo marcada por um "ir e vir" do presente ao passado da protagonista. Nesse sentido, pode-se compreender a afirmação de Mario Martín (2012) sobre esse ser um romance complexo do ponto de vista temático e estrutural, cuja estrutura narratológica pouco convencional possibilita a articulação para uma discussão sobre a identidade fronteiriça.

Inicialmente, o livro foi idealizado como um canto em tercetos exatos que foram alterados depois pela editora. Para Esalí, trata-se um monólogo com Deus e pode ser definido como um "canto-cantos", partindo dos textos sagrados da cosmogonia asteca e perpassando pelo espanhol fronteiriço intercalado com anglicismos na linguagem do cotidiano, pelos cantos bélicos, pelos hinos religiosos, pela música popular estadunidense e pelo canto sagrado sumério.

Mará tem a infância marcada por uma série de exclusões, encontrando apenas na escrita um local de pertencimento e de liberdade. Essa escrita a acompanha durante toda a vida, desde quando começa a escrever doces palavras em papeizinhos coloridos até quando, na fase adulta, precisa lidar com a perda de seu companheiro na guerra do Vietnã e, depois, a partida de seu filho, David Huitzilopochtli, para a guerra do Iraque: “Os caminhos se juntam. Se bifurcam. Vietnã. E agora o

¹⁰ “Es la historia de todos (...) Historia de búsqueda de identidad.

Golfo Pérsico. Segue escrevendo papeizinhos em que a letra I deixa de ser doce: IRAQUE¹¹” (LÓPEZ LOMAS, 2004, p. 74).

Em *Terramara*, fontes tradicionais e referências modernas transitam no mesmo espaço, criando um jogo anunciado pelo próprio texto em que as “antigas palavras, novas palavras” são “as mesmas sempre¹²” (LÓPEZ LOMAS, 2004, p. 13). Assim, um leque de símbolos ligados a tradições sagradas é retomado, como pirâmides, montanhas, espelhos, cantares. A relação com essas origens, no entanto, parece operar no sentido de esvaziá-las, buscando sua ruptura e negação. Com isso, a autora estabelece um deslocamento na relação com a sacralidade e autoridade do mito e sabota a matriz original dos temas tradicionais.

O resultado é a paródia, a ironia e o metatexto de uma narrativa que prossegue negando elementos após apresentá-los. Assim é que somos convidados ao início de uma “contra-dança” (LÓPEZ LOMAS, 2004, p. 9), anunciada pelos cantos astecas de guerra que perdem seu aspecto de coletividade para anunciar as batalhas intimistas de Mará em cada capítulo. A apresentação da linhagem masculina de sua família, toda marcada por mortes banais, gera a expectativa de uma possível mudança e vitória de David após a volta da guerra. Ele retorna, entretanto, sem sua perna – o aspecto mítico é destruído, gerando o anticlímax da história.

Foi David Huitzilopochtli quem perdeu ou renunciou ao seu *axis mundi*, à sua Aztlán, à promessa messiânica do seu Tenochtitlán, do predomínio sobre os quatrocentos povos. Em vez disso, mergulha no Pérsico, num sonho estrangeiro, sem dimensão coletiva, nem familiar, mas estritamente individual, lutando para ganhar uma bolsa e poder estudar como designer de automóvel. Ele retorna como um Huitzilopochtli coxo, um colibri sinistro, sem asa, abatido, confinado a uma gaiola¹³ (MARTÍN, 2012, s/p).

Diferentemente de *Borderlands*, os mitos em *Terramara* não operam no sentido de estabelecer uma nova origem, tampouco observamos uma postura de negociação com as origens tradicionais. Ressaltando sempre a parte reversa dos mitos – de um colibri sem asa, uma Llorona que se nega a chorar, uma linhagem masculina sem qualquer heroísmo – Esalí trabalha com a origem negativa, apresentando-nos uma história cujo sentido não transcende das palavras iluminadas dos filósofos, mas se encontra nos tênis malcheirosos de seu filho adolescente: “Esta história de uns

¹¹ “Pero los caminos se juntan. Se bifurcan. VietNam. Y ahora el Golfo Pérsico. Sigues escribiendo papelitos con palabras donde la i deja de ser dulce: I R A K”.

¹² “(...) las antiguas palabras, las nuevas palabras las mismas siempre”.

¹³ “Es David Huitzilopochtli quien perdió o renunció a su *axis mundi*, a su Aztlán, a la mesiánica promesa de su Tenochtitlán, del predomínio sobre los cuatrocientos pueblos. En cambio, se engolfa en el Pérsico, en un sueño extranjero, sin dimensión colectiva, ni siquiera familiar, sino estrictamente individual, pelear para ganar una beca y poder estudiar como diseñador automotriz. Regresa como Huitzilopochtli cojo, colibrí siniestro, sin un ala, alicaído, confinado a una jaula”.

tênis porque ‘os tênis têm minha história’ e ainda que cheirem muito mal, como ele diz, não se joga a história no lixo”¹⁴ (LÓPEZ LOMAS, 2004, p. 5).

Mará e a nova mestiça: destruição e reconstrução

Temos, assim, dois textos fronteiriços que se debruçam sobre a identidade da mulher fronteiriça, utilizando alguns aspectos similares, como a construção textual híbrida e a retomada de elementos míticos para a criação estética. Nesse sentido, podemos pensar como as postulações de Homi Bhabha (1998) sobre o hibridismo cultural podem ser articuladas com o texto híbrido, de acordo com Bakhtin (1997). Bhabha ressalta que, no hibridismo, os saberes negados se infiltram no discurso dominante e questionam a base de sua autoridade e suas normas de conhecimento. O mesmo ocorre com a linguagem, segundo Bakhtin, por meio da propriedade de ambiguidade, que em vez de simplesmente mesclar dois elementos distintos em um enunciado, coloca-os em situação de conflito e de subversão à autoridade.

Os autores apontam para a construção de novos espaços de enunciação e para a reconfiguração das relações culturais e suas hierarquias de poder. A noção estabelecida por Bakhtin não possui, assim, somente o objetivo de descrever a plurivocidade do romance, mas afirma a multiplicidade de identidades, indo ao encontro do que Bhabha compreende como a re-articulação de "elementos que não são nem o Um, nem o Outro, mas algo mais que contesta os termos e territórios de ambos" (BHABHA, 1998, p. 55).

A propósito dos elementos míticos, eles se sobressaem nas propostas das autoras e, por isso, indicam uma chave para compreendermos as principais diferenças nas obras analisadas. Mará e a mestiça precisam fazer uma travessia, um caminho rumo à transformação. O deslocamento remete às constantes mudanças a que os sujeitos fronteiriços precisam de se submeter: de um local a outro, de um código linguístico a outro, enfim, de uma cultura a outra. Os descolamentos, portanto, supõem uma ruptura e colocam o indivíduo que deixa suas origens frente a uma possível ameaça identitária.

As duas obras revisitam, desse modo, a questão da origem por meio de diversas tradições míticas. O resultado, porém, é diferente: enquanto Anzaldúa desenha uma nova mestiça com base na negociação, abraçando mitos femininos para rasurá-los e dar um novo sentido a eles, em *Terramara* existe uma destruição total da fonte mítica, indicando um retorno ao nada.

¹⁴ “Esta historia de unos tenis porque ‘los tenis tienen mi historia’ y aunque huelan muy mal, como él dice, la historia no se tira a la basura”.

A nova mestiça se trata de um ser “*in betweenness*”, em um entrelugar que não diz respeito apenas a raça ou etnia, mas a cultura, linguagem, gênero, sexualidade. Em sua essência, encontra-se a negociação, palavra constante em textos posteriores a *Borderlands* em que Gloria Anzaldúa discute seu pensamento. Em “The new mestiza nation” [1992] (2009), ela afirma que a mestiça pode mediar, negociar e navegar por esses elementos distintos. Do mesmo modo, em “(Des)Conocimientos: resisting new forms of domination\opression” (1996) ela ressalta que, por viver em intersecções, a mestiça está constantemente operando em modo de negociação.

O acolhimento de diferentes pensamentos opera, assim, como forma de questionar os dualismos e os sujeitos das representações tradicionais. Por isso, a rasura de mitos femininos é tão importante em *Borderlands*. Ao recuperá-los e utilizar diferentes estratégias na abordagem de cada um deles, é possível redizer os vários nomes da mulher que foram aos poucos apagados ou negativados pelas histórias oficiais. Por fim, Anzaldúa une todas as “presenças” em apenas uma, “todas são apenas uma”, como se a unidade respondesse à fragmentação feminina causada ao longo dos séculos pelas culturas dominantes. Esse caminho é percorrido pela nova consciência mestiça, que rompe com as dualidades que condenam as mulheres de fronteira a espaços de não-pertencimento. Rompendo com as classificações binárias, os lugares-comuns e os paradigmas de oposição, a nova mestiça acolhe as contradições e ambiguidades, transita entre culturas e dilui os aspectos totalizantes dos conceitos enraizados, (re)organizando o movimento (sempre em processo) de sobrevivência na fronteira: “É imperativo que mestiças apoiem umas às outras¹⁵” (ANZALDÚA, 2012. p. 106).

Terramara, por sua vez, se nega a estabelecer um novo ponto de origem e anuncia que a recuperação do original, ainda que para criar qualquer outra coisa, é impossível. A própria voz narrativa é resultado da destruição proposta, pois, como afirma Martí, os imaginários androcêntricos tradicionalmente portadores do logos são desconstruídos e, por isso, não há voz para narrar. Assim, a busca por um rosto, por identidade, torna-se o conflito central da trama, que o explora temática e estruturalmente na obra.

Apresentando-se como um labirinto anti-heroico que recorre do centro às margens fronteiriças, *Terramara* – ao contrário de *Borderlands* – nega, portanto, qualquer tipo de reconstrução a partir da rasura ou da ruína. Diferentemente da mestiça, que precisa realizar uma viagem a fim de transformar sua mentalidade e, portanto, encarar fronteiras sobretudo metafóricas, Mará enfrenta uma viagem “concreta”, sofre o êxodo e precisa lidar com a marginalização que afeta sua vida desde a infância. Ela encontra na escrita a única forma de ter voz diante de tais exclusões,

¹⁵ “It is imperative that mestizas support each other”.

mas essa escrita não indica qualquer meio de salvação e, como afirma Martín (2012), diz respeito a “uma epopeia que fracassa, uma mentira que não salva, que não restaura, enfim, um significante, sem a força do logos profético, dogmático, autoritário”¹⁶.

Conclui-se, dessa forma, que as obras manifestam pontos de similaridade e de diferença. Tanto Mará quanto a nova mestiça são mulheres atravessadas pelas cruces fronteiriças e pelos processos culturais relacionados a elas. O ponto central em ambas as obras gira, portanto, em torno de uma discussão relacionada à relação entre diferentes origens culturais e a identidade da mulher em contexto de fronteira. No entanto, há diferenças, como mencionado, na forma como cada uma percebe essa relação, seja por meio de uma possível reconstrução e negociação ou a partir da destruição total. Cabe, em trabalhos posteriores, observar como os espaços de enunciação – a fronteira norte e a fronteira sul – colaboram para cada visão apresentada.

Referências

ANZALDÚA, G. *Borderlands/la frontera - the new mestiza* / by Gloria Anzaldúa. — 4th ed. San Francisco, CA: Aunt Lute Books, 2012.

ANZALDÚA, G. The new mestiza nation. In: *The Gloria Anzaldúa Reader* by Anzaldúa, Gloria. DOI: 10.1215/9780822391272 Duke University Press, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAYARDO, P. *El Signo y la alambrada: ensayos de literatura y frontera*. Tijuana, Baja California, México: Programa Cultural de las Fronteras, 1990.

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

CALDERON, H; SALDÍVAR, J. D Editor's Introduction: Criticism in the Borderlands. In: HINOJOSA, R. *Criticism in the Borderlands: Studies in Chicano Literature, Culture, and Ideology*. Edited by Héctor Calderón et al., Duke University Press, 1991.

CÁRDENAS CONTRERAS, A. *Mar, desierto y ladrillo: hacia una dialéctica de la liberación de la frontera en Guillermo Munro y Miguel Méndez*. Phoenix, Az: Orbis, 2004.

CRENSHAW, K. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> KEATING, A. *The Anzaldúan theory handbook*. Durham and London: Duke University Press, 2022.

LÓPEZ LOMAS, E. A. *Terramara*. Culiacán, Sinaloa : Editorial Vandalay, 2004.

MARTÍN, M. *Terramara: un espacio de busca em su propia novela*. In: *Chican@s y mexican@s norten@s: Bi-Bordelands Dialogue on Literary and Cultural Production*. México: Ediciones y Gráficos Eón, 2012.

MÉNDEZ, R.; SALVADOR, J.; COTA TORRES, É. *En voz propia / In their own voices: Entrevistas con narradores de la frontera México-Estados Unidos (New Borders / Nuevas Fronteras nº 4)* (Spanish Edition) Editorial Artificios. Edição do Kindle. 2014.

¹⁶ “Una epopeya que falla, una mentira que no salva, que no restaura, en fin, un significante, sin el poder del logos profético, dogmático, autoritario”.

- RODRÍGUEZ, G. S. “*Terramara* (2004) de Estela Alicia López Lomas: transgresión y resistencia identitaria en la frontera”. In: *La frontera nortea femenina: transgresión y resistencia identitaria em Esalí, Conde y Rivera Garza*. México: Ediciones Eón, 2010.
- RODRÍGUEZ, G. S.; HERNÁNDEZ-G, M. *Chican@s y mexican@s nortea@s: Bi-Bordelands Dialogue on Literary and Cultural Production*. México: Ediciones y Gráficos Eón, 2012.
- SALDÍVAR-HULL, S. *Feminism on the Border: Chicana Gender Politics and Literature*. Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press. 2000.
- TABUENCA CÓRDOBA, M. S. *Mujeres y fronteras. Una perspectiva de género*. Mexico, Instituto Chihuahuense de la Cultura/ Fondo Estatal para la Cultura y las Artes, 1998, 112 pp.
- TORRES, S. *Nosotros in USA: literatura, etnografía e geografía de resistência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

SORORIDADE POÉTICA NA DIVULGAÇÃO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA EM LAS POETISAS AMERICANAS DE ALFONSINA STORNI

Cristiane de Mesquita Alves¹ - UFPA/USP

Resumo: A visibilidade, a valorização e condições adequadas para a produção literária de autoria feminina foram pautas defendidas pela escritora suíça-argentina Alfonsina Storni ao longo da publicação de seus textos. Ativista feminista convicta, Alfonsina explorou temas voltados para o feminino e o feminismo, como a questão da sororidade entre as mulheres, assunto debatido com frequência em muitos momentos de sua escrita, ora criticando mulheres que não se autovalorizavam ou não abraçavam as causas das outras, ora se autoexemplificando como uma mulher que defende as outras. Diante desta premissa, esta pesquisa tem como objetivo apresentar como a autora organiza uma rede de sororidade para divulgar e valorizar diversas mulheres poetisas a partir da leitura do ensaio *Las poetisas americanas*. Para realização deste estudo, foram adotados os procedimentos teóricos metodológicos de revisão de literatura de Potok-Nycz (2003), Woolf (2019), Alves (2024), Gargallo (2007), Costa (2009) e outros (as) pesquisadores (as) que sustentaram a argumentação levantada na leitura do ensaio de Storni selecionado.

Palavras-chave: Poesia. Autoria feminina. América Latina.

Introdução

A sororidade ou solidariedade entre as mulheres, em uma comunhão que beira à irmandade, em ações conjuntas visando à formação de um coletivo feminino, é um dos aspectos mais discutidos e almejados pelos movimentos feministas, com maior pauta a partir do século XIX.

Na literatura, a sororidade fez/faz-se presente na escrita de autoria feminina marcada pela permeabilidade receptiva presente na narração do cotidiano e (re) criações das memórias acerca das práticas sociais, políticas e culturais das mulheres e da valorização das mulheres em relação à divulgação, recepção e apoio às obras de outras mulheres que abrangem desde as canônicas (embora poucas), às que estão no campo da marginalização literária.

Nesse caminho, pensar quais são as autoras que no espaço socioliterário desenvolve este exercício de solidariedade feminina literária é um modo de ampliar os estudos sobre um dos temas mais complexos de ser posto em prática, dentro das atividades concretas do feminismo em suas vertentes ao longo dos tempos, já que na maioria das vezes, essa palavra que hoje se tornou até

¹ Pós-doutoranda em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), sob orientação da Profa. Dra. Margareth dos Santos. Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA/bolsista PROSUP/CAPES). Profa. Adjunta do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (ILC/UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa Mulheres Amazônidas e Latino-americanas na Literatura e nas Artes (MALALAS-UFPA/CNPq).

popular e, recorrente nos meios midiáticos, na vida real, permanece mesmo, muitas vezes, no plano ideológico.

Esse questionamento em torno da solidariedade entre as mulheres foi um assunto recorrente nos artigos e nos ensaios de Alfonsina Storni. A autora suíça-argentina não perdeu oportunidades para demonstrar o quanto à sororidade era um dos pontos mais importantes do movimento feminista como um todo, para que ele pudesse ser uma força conjunta de mulheres que enfrentariam com mais rigidez e eficácia o sistema patriarcal e, assim, elas colocariam fim a opressão e a violência contra as mulheres por este sistema. No entanto, na sociedade em que Alfonsina Storni viveu, final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, o feminismo, enquanto um movimento político por direitos femininos, ainda estava por se instaurar, sobretudo no espaço latino-americano dominado pelas heranças patriarcais, cristãs, escravocratas e aristocráticas.

Mas, mesmo diante deste contexto de muitas lutas por enfrentar, Alfonsina Storni abraçou o feminismo e inseriu suas ideias e práticas no conjunto de sua diversa produção artística literária e jornalística.

Nesse sentido, este recorte de uma pesquisa pós-doutoral sobre a obra de Alfonsina Storni apresenta como uma prática feminista, considerada por ela, que é a ação solidária entre as mulheres, manifestou-se em um de seus ensaios, *Las poetisas americanas*, publicado no ano de 1919.

Escrita de literatura feminina e o processo de desenvolvimento de uma rede solidária feminina

Las poetisas americanas corresponde a um texto em que se pode observar uma corrente de sororidade pensada por Alfonsina Storni para divulgar os textos de escritoras que nasceram no continente americano, publicado originalmente em 18 de julho de 1919, na Revista *La Nota*.

O texto traz algumas reflexões sobre a poesia e a produção poética interligando-as a peculiaridade e a diversidade do continente americano, apontando que grande parte ainda é constituída por uma juventude intelectual, provavelmente associada aos homens, e outras que são organizadas por um grupo isolado que precisaria de mais visibilidade. Neste grupo, estaria a poesia feminina:

En nuestro continente la poesía se parece a la vegetación tropical: si no muy útil, si no muy sobria, es abundosa y desaliñada, rica en ramas y hojas y preparando, claro está, algún fruto. Esto es en la poesía, que es la rama de las letras cultivadas con más éxito por la juventud pensante del continente: otras ramas están a medio regar todavía, aunque algunos brotes aislados apuntan. (STORNI, 1998, p. 52).

Essas outras ramas poéticas seriam produzidas por mulheres que Alfonsina Storni procura enfatizar na escrita deste ensaio, demonstrando assim, a necessidade de a mulher fomentar espaços mais amplos na literatura. Para a autora,

Y hay razones para que así sea: una poesía se hace en un momento dado, se la pule luego, si se la pule, y el trabajo está terminado. La novela, el drama, exigen ya una dedicación constante, un trabajo de conjunto, una disciplina mental más severa, y el ambiente no está para eso: se vive a saltos, se adquiere una cultura liviana, se distribuye la vida en distintas sollicitaciones amenas, y el cerebro se unta de pereza y se rebela ante trabajos de aliento para los cuales tampoco hay estímulo. En mujeres y hombres acontece ello; más visiblemente aún, en mujeres que en hombres. De las que escriben o escribieron en el continente, las que han tenido, hasta ahora, resonancia en estas tierras y en España han sido las que lo han hecho en verso, nos referimos a algunas, por cierto. (STORNI, 1998, p. 52).

A colocação de Alfonsina Storni dialoga com a premissa defendida por Woolf (2019) sobre a grande dificuldade da mulher em escrever por não ter condições devido às questões financeiras ou ao trabalho doméstico, apontadas por Woolf (2019) como o motivo de não se ter em determinado momento histórico grandes obras primas escritas por escritoras, como aconteceu na época de Shakespeare, de Milton e de Johnson. Esta quase ausência impossibilitou as mulheres no presente de terem referências de mulheres do passado. Para Woolf (2019),

É da mulher comum que a incomum depende. Apenas quando soubermos quais eram as condições de vida da mulher comum — o número de filhos que teve, se o dinheiro de que dispunha era seu, se tinha um quarto para ela, se contava com ajuda para criar a família, se tinha empregadas, se parte do trabalho doméstico era tarefa dela —, apenas quando pudermos avaliar o modo de vida e a experiência de vida tornados possíveis para a mulher comum é que poderemos explicar o sucesso ou o fracasso da mulher incomum como escritora. (WOOLF, 2019, p. 10).

Conhecer as condições de vida da mulher está vinculado à compreensão da Literatura Feminina, pois é preciso ter referências que possibilitem pensar a produção desta escrita a partir de reflexões políticas, econômicas, sociais e de gênero.

Por mucho que protesten las escritoras, lo cierto es que hoy en día las autoras pueden estar seguras de que tarde o temprano su obra estará sometida al criterio del género. Si analizamos con detenimiento las entrevistas que suelen conceder las mujeres escritoras veremos cómo éstas se ven obligadas a adoptar una actitud frente a la supuesta feminidad de sus obras. (POTOK-NYCZ, 2003, p. 9).

Para Potok-Nycz (2003), a atitude de feminilidade e a moral feminina caracterizam a literatura feminina. Mas, de um ponto de referência que ultrapassa o papel dos estatutos literários oficiais, com seus clichês, etiquetas e categorias que condicionam, muitas vezes, as personagens e

as narradoras femininas a estereótipos que não conseguem fazer uma leitura do ser mulher, além da objetivação do corpo e da inferiorização do pensamento.

Storni observa que enquanto essa moral feminina, de fato não for feminista – centralizada na desconstrução de sujeitos ilegíveis no que tange à referência ao universo feminino, a mulher não sairá do espaço de dominação e opressão em que ela historicamente foi imposta. Neste caminho, Storni indica o domínio do caráter filosófico e intelectual feminino, a experiência de aprender uma com a outra, para que ela possa desconstruir a educação machista que lhe foi impregnada pelo patriarcalismo e que até hoje, circula livremente na sociedade capitalista e de formação predominante falocêntrica (ALVES, 2024, p. 205).

Assim, pensar a literatura feminina é buscar compreender como esse texto fala sobre o corpo feminino, escreve suas histórias de vida, suas memórias por meio das leituras de livros lidos e escritos, de seus apontamentos biográficos, como expressão poética, artística e crítica das relações de força estabelecidas entre os homens e outras mulheres, que se opuseram à emancipação, educação e literatura femininas no passado.

É uma escrita que se constituiu em uma forma estética de educação feminista e de vibração discursiva pautada na força da sororidade, que ao ler, ao escrever e ao narrar o feminino em muitos tempos, é possível relocalizar a formação de redes sociais que as mulheres participaram, pois traduz o sentimento de solidariedade nas práticas femininas. Essas práticas, segundo Costa (2009) são: o constructo simbólico da maternidade que se reafirma; na definição de deveres morais das mulheres, codificados nas vidas femininas, individuais, coletivas e nas relações entre mulheres. A autora ainda amplia alguns registros que permeiam o termo sororidade. Segundo ela,

Um pouco dos registros etimológicos do termo “sororidade”, tomado como tradução conceitual do termo sororité, ajuda a percebê-lo como um constructo simbólico de uma solidariedade considerada “própria” a relações entre mulheres e a processos identitários feministas que parecem prosseguir ad eternum. Examinada em muitos indícios, essa solidariedade nem sempre se verifica, pois também pode interromper-se e/ou mudar de sentido. Em português, como indicado, o termo “sororidade” não existe; usa-se irmandade como equivalente ao de sororité, em francês, e ao de sisterhood, em inglês, codificado como esse modo de solidariedade entre mulheres, vindo de tempos recuados da história humana. Sugere muito das práticas e das sociabilidades femininas sem nada enunciar das dissensões entre mulheres, tão frequentes, ocultando seu antônimo: a pluralidade de relações de poder e dominação também presentes nas formas de convivência de mulheres com mulheres. (COSTA, 2009, p. 14, grifos da autora).

Nesse panorâmico de definições de sororidade, as práticas e as sociabilidades femininas dialogam muito próximo às intenções de uma literatura escrita por mulheres. Na América Latina, essa aproximação entre mulheres de diferentes classes e contextos sociais se deu muito em função da luta pelos direitos civis, políticos e humanos.

A finales del siglo XIX, mujeres mexicanas, brasileñas, argentinas y venezolanas de los sectores acomodados urbanos se reunieron para publicar periódicos en los que expusieron sus ideas acerca de qué eran con respecto a los hombres, daban a conocer sus cuentos y poemas y compartían noticias sobre modas y modales. Contemporáneamente, grupos de maestras se organizaron alrededor de demandas tales como el derecho a la educación y a la expresión, al control de su economía y al voto. Hilanderas, tabacaleras y otras trabajadoras asalariadas fabriles empezaron a exigir salarios iguales para trabajos iguales, aunque las obreras eran una parte mínima de las trabajadoras. Así, por diversos caminos, elaboraron un ideal de igualdad entre los sexos que sólo en sus expresiones tardías y más radicales exigió la igualdad jurídica y el derecho al voto. (GARGALLO, 2007, p. 17).

No caminho das lutas por melhores qualidades de vida nos setores sociais pelas mulheres, estenderam também as pautas, as características de uma arte literária realizada por mulheres que contemplasse esse cenário político-social e artístico. Por isso, de

Via de regra, pensa-se a literatura de autoria feminina associada ao conceito de feminismo, este pode ser entendido menos como um movimento articulado entre mulheres em torno de uma única bandeira, como a questão do direito ao voto, por exemplo, mas como um movimento mais amplo pela busca seja da paridade dos direitos das mulheres aos dos homens seja pela ampliação e, em alguns casos, até mesmo a conquista de direitos políticos e sociais. Em Um teto todo seu, de Virginia Woolf, encontramos a primeira ilustração dos caminhos que as mulheres tiveram que vencer para que se constituísse um espaço à Literatura Feminina dentro de um cânone marcadamente masculino. (SANTOS; PEDROSO-JUNIOR, 2019, p. 457).

Desse modo, a literatura de autoria feminina se organizou buscando debater mais as “Questões femininas, cada vez mais reconhecíveis, porque tornadas públicas, assumem sua dimensão política e, sob a metáfora da “sororidade”, forjam identidades femininas, daí a energia propulsora dessa experiência. Ela está na memória dos movimentos.” (COSTA, 2009, p.21). E uma das memórias dos movimentos femininos que exemplifica como a força da solidariedade existiu está no texto *Las poetisas americanas*.

Nesse ensaio, Alfonsina seleciona poetisas de três países sul-americanos: Delmira Agustini (1886-1914), María Eugenia Vaz Ferreira (1875-1924), Luisa Luisi (1883-1940) e Juana de Ibarbourou (1892-1979)/(Uruguai); Gabriela Mistral (1889-1957), Sara Hubner (1888- Séc. XX (?)) e Aída Moreno Lagos (1894-1943)/(Chile) e Delfina Bunge de Gálvez (1881-1952), Rosa García Costa (1892-1970) e Amanda Zucchi (?-?)/(Argentina).

Figura 1: Delmira Agustini, María Eugenia Vaz Ferreira, Luisa Luisi e Juana de Ibarbourou



(Fotos: Reprodução)

Sobre Delmira Agustini, Alfonsina Storni dedicou um largo estudo ao longo da vida, ministrou várias palestras, inclusive na Universidade de Montevideu, citou várias poesias em recitais públicos, foi uma das escritoras mais queridas de Alfonsina Storni. É a poeta que Storni introduz sua apresentação do ensaio, na parte destinada a divulgar e traçar comentários sobre a obra destas poetisas.

Empezaremos por el Uruguay: tiene éste a **Delmira Agustini**, tan ampliamente difundida y comentada como poco comprendida. Delmira Agustini con toda la apariencia verbal de una fuerte sensualidad femenina, es profundamente espiritualista:

Ah, tu cabeza me asustó.

Fluía De ella toda la vida, parecía

No sé qué mundo anónimo y nocturno

dice la magnífica poetisa en un hondo pensamiento, que es la consecuencia de una conmoción espiritual. La sensualidad pura no podría dictarle jamás estos versos nacidos de una contemplación pastoral, depurada a través de las más finas mallas que pudiera tener un alma femenina. (STORNI, 1998, p. 53).

Segue comentando algumas características e versos de poemas de María Eugenia Vaz Ferreira, Luisa Luisi e Juana de Ibarbourou:

Y tantas otras, y toda su obra que expresa una naturaleza vigorosa y profunda, pero cuya finalidad es sorprender el espíritu, aislado a través de la materia. En la misma vecina República están **María Eugenia Vaz Ferreira**, de temple masculino y fuerte cerebración, y **Luisa Luisi**, que hace versos dulces y sentidos, aunque su actividad mental halle campos más propicios en la crítica y en trabajos metodológicos. Y finalmente acaba de surgir **Juana de Ibarbourou**, que publica su primer libro de versos “Las Lenguas de Diamante”. La prologa Manuel Gálvez que, si no acierta en todo lo que dice, le rinde justicia y la señala al continente como una revelación. He aquí una de sus más características composiciones. (STORNI, 1998, p. 53-54, grifos meus).

No que se refere ao Chile, destaca Gabriela Mistral que viria a publicar seu primeiro livro *Desolación*, em 1922. Foi em vida uma grande amiga de Alfonsina Storni. A poeta chilena publicamente falava sobre Storni, sua relação de amizade e dedicaria anos mais tarde, poemas e cartas em homenagem à amiga suíça-argentina. Sara Hubner é outra poeta citada por Alfonsina, que reconhece seu grande trabalho, mas destaca a pouca divulgação da obra da Sara, que até hoje ainda merece um estudo muito mais aprofundado, sobretudo no Brasil, pois permanece ainda em um isolamento literário. Sabe-se que foi uma professora, poeta e jornalista feminista. Assim como Sara Hubner, Aída Moreno Lagos, também citada por Alfonsina ainda carece de um estudo minucioso para que se possa conhecer sua obra. Sobre elas, Alfonsina comenta:

Sigue Chile, con **Gabriela Mistral**, que no ha publicado aún ningún libro, lo que nos impide completar juicio sobre ella. Por lo que suelto hemos leído la ubicamos en primera línea también. En Chile están, con la Mistral, **Sara Hubner**, de la que tampoco conocemos más que alguna cosa aislada; **Aída Moreno Lagos**, que me ha honrado espontáneamente con su amistad y de la que poseo, manuscritos, exquisitos y dulces versos; sé de otras aun, cuyos nombres he visto comentados pero cuya obra no he tenido oportunidad de conocer. (STORNI, p. 54-55, grifos meus).

Das fotos-reprodução encontradas até a escrita deste trabalho, do trio de escritoras chilenas indicado em *Las poetisas americanas*, por enquanto, tem-se Gabriela Mistral:

Figura 2: Gabriela Mistral



(Foto: Reprodução)

E para finalizar a relação de poetisas apresentada por Alfonsina Storni, há as argentinas, respectivamente: Delfina Bunge de Gálvez, Rosa García Costa e Amanda Zucchi (imagem não encontrada).

Figura 3: Delfina Bunge de Gálvez e Rosa García Costa



(Foto: Reprodução)

A respeito de elas, Alfonsina Storni comenta:

Y llegamos a nosotros ¿por qué no? La modestia nuestra no ha de ser tanta que nos prohíba hablar de las argentinas. Está **Delfina Bunge de Gálvez**, que se aparta de todas las demás porque escribe en francés y por ser espíritu cristiano militante. Delfina Bunge de Gálvez es indudablemente un espíritu sutilísimo, hondo: el perfume que desprenden sus versos aquietta tempestades, dulcifica dolores; en *Simplement* y en *La nouvelle Maison*, sus dos libros de poesía, el alma de un poeta íntimo nos conmueve y nos sustrae al ruido bullanguero de las calles; entramos con ella al templo, y paganos sentimentales, sabemos arrodillarnos, si no ante su Dios, ante su alma sensitiva, transparente. [...] **Rosa García Costa** es también un espíritu que acierta en sus expresiones en versos. Culta, ágil en la manera de versificar; su primer libro de poesías *La humilde canción* fue recibido con aplausos por la crítica. Sus estrofas que expresan ideas elevadas, temas de belleza pura, finos sentimientos la insinuaron como una promesa: y estamos hoy a la expectativa de un libro que ha de aparecer en breve [...] Quedan algunas otras: **Amanda Zucchi**, que se inició bellamente publicando un libro a los diez y siete años y no se ha dejado oír otra vez; y apuntan firmas precoces, aisladas, que en estos momentos están fermentando su levadura: esperaremos. (STORNI, 1998, p. 54-57, grifos meus).

O texto de Alfonsina Storni apresenta uma visão histórica das ideias dessas mulheres e suas diversas contribuições culturais, filosóficas, literárias e políticas no contexto da primeira década do século XX. Storni ainda apresenta alguns versos de poemas escritos por elas, como de Delmira Agustini e de *Insomnio*, poema de Delfina Bunge de Gálvez, traduzido para o francês pela própria Alfonsina.

Vale ressaltar que as poetisas selecionadas no texto faziam parte do círculo de amizades e de circuito cultural de Storni, o que faz hoje pensar o quanto a presença de mulheres leitoras de outras mulheres nesses espaços literários, tão majoritariamente formado por homens, é relevante, uma vez que as próprias mulheres estabeleceram para si, uma rede de *leia mulheres* entre elas, em uma época

em que se tinham poucas leitoras e escritoras. Dessa maneira, *Las poetisas americanas* vem para exemplificar o quanto à prática leitora de mulheres que leem mulheres e se divulgam é um exemplo de reconhecimento e empatia com a outra, o que faz com que se considere este ensaio como uma prática de sororidade poética entre as mulheres.

(In) conclusão

Diante disso, depois dessas breves considerações acerca da literatura feminina, a questão reflexiva sobre os atos de sororidade e exemplos de como as mulheres divulgam mulheres na perspectiva literária, chega-se a organizar alguns pontos de conclusão provisória para o texto *Las poetisas americanas* de Alfonsina Storni.

A começar pela complexidade que é praticar a sororidade em si, em participar de um movimento político e social que é o feminismo que não era reconhecido pela maioria das mulheres, no século e do momento histórico em que Alfonsina viveu – bem como hoje, traz grandes debates sobre aceitação entre um número representativo de mulheres, que ainda está sob o manto da educação patriarcal.

O texto de Storni, nesta perspectiva, reafirma a importância da valorização das mulheres por elas mesmas, no intuito de desconstruir indícios de competitividade e exaltar – em uma análise sentimental e crítica – a obra de mulheres, desde aquelas que ganharam mais visibilidade em relação às outras, assim como as que estão nas margens, como o próprio texto exemplifica. Por este motivo, é preciso buscar informações sobre mulheres isoladas para divulgar o texto que outrora poderia permanecer no isolamento socioliterário.

Logo, compartilhar o texto *Las poetisas americanas* em um momento social em que a literatura de autoria feminina se encontra na pós-modernidade, é um modo de contribuir com o que a escritora defendia em sua escrita: que é preciso divulgar as obras literárias de mulheres, sobretudo pelas mulheres; além de propagar o legado de uma das maiores autoras da literatura latino-americana que foi Alfonsina Storni.

Referências

ALVES, C. M. La mujer enemiga de la mujer, de Alfonsina Storni: reflexões sobre atos de sororidade. In: SOUZA- JUNIOR, J. R. (Org). *Anais do XII Congresso Brasileiro de Hispanistas* [livro eletrônico]. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2024, p. 198-206. Disponível em: https://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2024/07/2024%2005%20Anais%202.pdf?_gl=1*1iqtvff*_ga*MTM3MjM5Nzg5Ni4xNzAyMTYwMjc*_ga_5E05XB8XRP*MTcyMjYxMzI3MS41LjEuMTcyMjYxMzM0NS4wLjAuMA... Acesso em: 31 jul. 2024.

COSTA, S. G. Onda, rizoma e “sororidade” como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, v. 6, n. 2, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n2p1>. Acesso em: 31 jul. 2024.

GARGALLO, F. Feminismo Latino-Americano. *Revista Venezuelana de Estudos da Mulher*, Caracas, v. 12, não. 28, pág. 17-34, junho. 2007. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012007000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTOS, A. P.; PEDROSO JUNIOR, N. C. Literatura feminina. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (Org). *Dicionário crítico de gênero*. 2ª ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 457- 461.

STORNI, A. Las poetisas americanas, 18 de julio de 1919. La Nota. In: MÉNDEZ, M; QUEIROLO, G; SALOMONE, Al. (Org.). *Nosotras... y la piel Selección de ensayos de Alfonsina Storni*. Buenos Aires: Alfaguara, 1998.

WOOLF, V. *Mulheres e ficção*. Trad. Leonardo Fróes. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019.

CORPO QUEER EM *LA VIRGEN CABEZA*, DE GABRIELA CABEZÓN CÁMARA

Diana Casali Navarro
UFRJ

Introdução

Esta comunicação faz parte do projeto de mestrado “Performance de gênero em *El beso de la mujer araña* e em *La virgen cabeza* que desenvolvo no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ.

O recorte que apresento pretende refletir acerca da presença do corpo queer em *La virgen cabeza*, primeiro romance da escritora argentina Gabriela Cabezón Cámara, publicado em 2009. Como embasamento teórico, utilizaremos a noção de afeto em Deleuze (2002) e a materialidade do corpo de Judith Butler (2019).

La virgen cabeza gira em torno da história de amor entre a jornalista Qüity e a Hermana Cleópatra, uma travesti ex-prostituta, que se comunica com a Virgem Maria e é venerada numa comunidade da periferia de Buenos Aires. Qüity, jornalista frustrada e desiludida, se infiltra na comunidade com a intenção de escrever uma crônica sobre os milagres da travesti para concorrer a um prêmio jornalístico. A vontade inicial de escrever sobre a miséria alheia vai se transformando em curiosidade e desejo, essa mudança de perspectiva transcende também a escrita: à medida em que o corpo de Qüity se aproxima de Cleopatra, a crônica da jornalista se metamorfoseia em um texto do gênero literário do romance. *La virgen cabeza* é narrado em primeira pessoa por ambas personagens: Qüity escreve e Cleopatra grava áudios que são transcritos pela jornalista. Por um lado, Qüity se expressa em um estilo de crônica policial, com comentários racionais aos fatos; Cleópatra, por outro lado, utiliza uma linguagem informal, usa palavras em lunfardo, gíria originária de Buenos Aires, e, quando está como médium da Virgem, fala em um espanhol medieval. O encontro sexual entre as personagens surge quando Cleópatra se refugia no apartamento de Qüity em Palermo, após uma operação policial na comunidade, onde autoridades municipais pretendem especular os terrenos.

A escolha da locução “corpo queer” para dar título a este trabalho vem do fato da palavra de origem anglo-saxônica fazer parte do universo de *La virgen cabeza* desde o segundo capítulo. A jornalista Qüity a utiliza para se referir à Cleopatra: “A mi hijita le gustaban los discursos de la más queer de sus madres” (CABEZÓN, 2018, p.15). Palavra inglesa com sete séculos de história, “queer” significa, desde seus primórdios, algo ou alguém que se situa fora da régua: estranho,

peculiar, esquisito, excêntrico. Mais do que uma simples categoria identitária, “queer” representa uma estratégia teórica e exercício de luta, um movimento de resistência contra a estandardização da relação entre sexo, gênero e desejo, que desafia a heteronormatividade e o binarismo. Como apelação, a palavra queer é comumente utilizada para descrever pessoas que não se encaixam nos padrões tradicionais de gênero e sexualidade impostos pela sociedade, sejam indivíduos que transitam entre gêneros ou indivíduos que têm uma orientação sexual fluida e que não se alinham à heterossexualidade. Para o filósofo transsexual Paul B. Preciado, “queer” não é um simples adjetivo usado para qualificar ou determinar um substantivo: o adjetivo queer sinaliza a impossibilidade da representação linguística que implica toda ficção identitária:

La palabra “queer” no parecía tanto definir una cualidad del objeto al que se refería, como indicar la incapacidad del sujeto que habla de encontrar una categoría en el ámbito de la representación que se ajuste a la complejidad de lo que pretende definir. (PRECIADO, 2009, p. 15).

Desta forma, como “movimento pós-identitário”, as pessoas identificadas com o movimento queer não aderem às categorias “homossexual”, “lésbica” ou “gay”, por acreditarem que todas elas sejam identitárias, o movimento queer, segundo Preciado, é um movimento

(...) de disidentes de género y sexuales que resisten frente a las normas que impone la sociedad heterosexual dominante, atento también a los procesos de normalización y de exclusión internos a la cultura gay: marginalización de las bolleras, de los cuerpos transexuales y transgénero, de los inmigrantes, de los trabajadores y trabajadoras sexuales. (PRECIADO, 2012, p. 3).

Para o escritor e ativista chileno Juan Pablo Sutherland, a partir dos estudos de Foucault e Butler, queer “pode ser entendida como uma teoria da ação performativa, que tem efeitos políticos nos corpos. Uma fala em uma primeira pessoa que desfoca o exercício identitário, devolvendo ao outro o seu gesto objetivador” (SUTHERLAND, 2014, p.7). Por outro lado, a partir de uma perspectiva política, o escritor chileno aponta que podemos entender o queer

como uma estratégia que, dissolvendo a identidade, aposta em uma hiperidentidade radical (maricón, camionera, torta, tortillera, cola, fleto, colisa, pato, trolo etc), para desestabilizar a homonorma, a estabilidade gay, a normalização da gayzice. Como estratégia estética enfatiza, a partir do jogo performativo, uma hiperbolização identitária, uma meta-metaforização do lugar do estigma homossexual, uma neo-barroquização da identidade como um lugar em fuga no contexto da violência política contra as minorias sexuais. (Ibidem, p.7).

Para guiar nossas reflexões, partiremos da seguinte citação da autora, Gabriela Cabezón Cámara: “El cuerpo es la vida, es lo que cada uno tiene y es aquello sobre lo que el poder opera: es

un campo de batalla” (CABEZÓN, 2015, s.p.). A partir dos três conceitos-chave da citação: CORPO, VIDA e CAMPO DE BATALHA, analisaremos de que forma o romance *La virgen cabeza* aborda o corpo como território político e encarnação da luta pela autonomia corporal.

CORPO e Materialidade

Segundo a noção de materialidade do corpo de Judith Butler (2019), a dimensão física e tangível de um corpo, para se tornar legível, é sempre mediada por discursos que o definem e regulam. Isso significa que a materialidade do corpo não é uma essência fixa, mas moldada por normas sociais, culturais e políticas. O que entendemos como "corpo" é influenciado por como a sociedade discursa sobre gênero, sexualidade e identidade. A autora considera que tanto o gênero como o sexo adjudicado a cada pessoa funcionam como normas que determinam a viabilidade daquele corpo se tornar “sujeito”. A partir deste processo, um corpo é ou não qualificado “para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2019, p.21).

Essa estrutura discriminatória que produz os sujeitos, precisa produzir, ao mesmo tempo, uma esfera de existências abjetas que formariam a margem constitutiva do sujeito. Nas palavras da autora:

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “não-vivíveis” e “inabitáveis” da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do “inabitável” é necessário para circunscrever o domínio do sujeito. (Ibid., p.22).

Butler toma o conceito de abjeto da teórica feminista Júlia Kristeva para mostrar como certas identidades de gênero e sexualidade são construídas como ininteligíveis e ilegítimas pela matriz heteronormativa dominante. Por outro lado, a filósofa identifica um potencial subversivo na abjeção: aqueles que desafiam as normas da legibilidade sexo-genérica desestabilizam as categorias rígidas ao revelar a sua arbitrariedade. Ao subverter a performatividade de gênero, contestam a lógica da exclusão e abrem espaço para novas formas de ser e de se relacionar. Neste sentido, podemos considerar as identidades de gênero e sexualidade ininteligíveis como ferramentas de resistência à normalização e à estandardização heteronormativa.

Como construção social, o corpo de Cleopatra é interpretado como “abjeto” ao não se encaixar em nenhum dos padrões identitários reconhecíveis. As experiências corporais da travesti, antes do contato com a virgem, têm a ver com violência física, onde seu corpo é agredido e objetificado. Nesse sentido, inserida num corpo que não se adequa à performance de gênero associada a seu sexo biológico, Cleopatra é vítima de espancamento e estupro. A médium, chamada

Carlos Guillermo até a adolescência, sofre a violência do pai ao não se encaixar com o estereótipo masculino esperado. Seu progenitor o espanca quando descobre que usa roupas femininas, tentando imitar Susana Jiménez, apresentadora de televisão famosa na Argentina: “Tenía doce años, todavía se llamaba Carlos Guillermo y su padre casi le había matado a trompadas [...] porque el nene quiere ser como Susana” (CABEZÓN, 2018, p.29). Após o espancamento, Susana Jiménez visita Carlos Guillermo no hospital e o convida para contar sua história no programa de TV. É lá que Carlos Guillermo se transforma definitivamente em Cleopatra. O encontro com a apresentadora funciona como catalisador na reafirmação de sua dissidência de gênero. Assim, Cleopatra transforma a violência do pai em uma afirmação de seu CORPO de mulher travesti, desafiando as normas sociais, culturais e políticas que o consideram inviável ou abjeto.

VIDA e afeto

Gilles Deleuze (2002), inspirado na filosofia de Baruch Espinoza, identifica a VIDA como uma série de experiências corporais moldadas por afetos. Para o autor, os afetos são intensidades que moldam a experiência do corpo e da subjetividade. Deleuze entende o corpo como um processo em constante mudança, determinado pela abertura aos encontros e às transformações que esses encontros provocam. O que define um corpo não são classificações genéricas, mas sim sua potência de afetar e ser afetado: “os animais definem-se menos por noções abstratas de gênero e espécie que pelo poder de serem afetados, pelas afecções de que são ‘capazes’, pelas excitações a que reagem nos limites da sua potência” (DELEUZE, 2002, p.33).

Os afetos, segundo esse ponto de vista, não são simples emoções: são intensidades que circulam entre os corpos e determinam sua forma de se relacionar com o mundo. Ao interpretar o corpo enquanto intensidade relacional, percebemos que, além da performance de gênero individual, que constrói identidades através de atos, gestos e comportamentos, a interação entre os corpos também faz parte dessa construção. Essa visão relacional da existência, no contexto queer, evidencia o fato das identidades não serem fixas: elas se formam através das interações com outros corpos. Esses corpos liberados das amarras sexo genéricas, que poderíamos chamar de “corpos queer”, criam novas formas de conexão e expressão através do afeto. Segundo Deleuze (2002), no contexto de sua interpretação sobre a filosofia de Espinoza, a catalogação dos seres vivos em espécies e gêneros trata-se de uma abstração que acontece na falta de constância nos encontros. Podemos pensar que esses “encontros fortuitos extrínsecos entre os corpos” (DELEUZE, 2002, p.83) contribuem na cristalização das noções fixas de identidade, visto que, segundo o autor, “quanto menos constância têm os encontros, mais a imaginação flutua e mais equívocos são os signos” (Ibid., p.83).

Em relação à *La virgen cabeza*, a jornalista Qüity, moradora do bairro nobre de Palermo, sofre uma metamorfose interna quando começa a frequentar a villa² para entrevistar Cleo e, de forma inevitável, a villa começa a entrar nela. Imersa na cumbia, na pele, nas “pastillas”, distraída no sentir do corpo, Qüity passa os dias na villa entrevistando a Cleopatra que responde às perguntas da jornalista até quando está no meio de uma transa. Os orgasmos da médium interrompem os questionários da jornalista que termina transando com qualquer rapaz próximo para aliviar sua excitação sexual.

Narrado por Qüity no capítulo 23, a descoberta do desejo sexual entre as protagonistas, interpretado como milagre por Cleopatra, inaugura o envolvimento sexual das personagens. É através da abertura às vibrações dos afetos que surge o contato físico entre Qüity e Cleopatra. A travesti considera “um milagre” esse acontecimento corporal e pensa que, depois dessa experiência, ela teria virado lésbica: “Esto es un milagro (...). Ves, mi amor, que Dios existe. Es como si ayer me hubiera muerto un poco cuando me enterraron y hubiera resucitado distinta. Lesbiana resucité, me parece” (CABEZÓN, 2018, p.131).

Em *La virgen cabeza*, o corpo aparece retratado como VIDA na medida em que suas personagens afetam e são afetadas. Podemos dizer que os encontros entre as personagens têm a constância necessária para transcender às catalogações e operar através de intensidades relacionais. No encontro entre Qüity e Cleopatra, o corpo queer se manifesta como uma união carnal que transcende às categorias de gênero e sexualidade. Dessa forma podemos interpretar os corpos das personagens como intensidades catalisadoras de VIDA e afetos.

Campo de batalha

Em *La virgen cabeza*, o corpo é retratado como um espaço onde o poder opera e se manifesta de diversas formas. A partir das transcrições que Qüity faz a partir das gravações de voz de Cleopatra, a personagem reivindica seu lugar no romance e abre espaço às reivindicações do coletivo travesti que lidera. Enquanto Qüity se expressa através de uma escrita racional sem corpo, a voz de Cleopatra aparece corporificada. A partir do capítulo 3, a travesti se infiltra no romance para contar sua versão da história: ela grava áudios para serem transcritos pela jornalista Qüity. Trata-se de uma voz que deve ser ouvida: “Asegúrate de poner esto tal cual te lo digo, querida, porque si no vamos a tener muchos problemas” (Ibid., p.140). A voz de Cleo fala a partir da experiência de um corpo villero, corpo trans, agredido, humilhado, por vezes violentado, que

² Denomina-se villas miseria às favelas formadas por casas precárias encontradas na Argentina, Uruguai, México e Peru. https://pt.wikipedia.org/wiki/Villa_miseria

enfrenta a luta com sua arma mais potente: um corpo fabricado à medida. Dessa forma, Cleopatra descreve a incursão na prefeitura de Quilmes, município onde está localizada a comunidade, para exigir seus direitos, sendo o coletivo de travestis de El Poso quem encabeça a marcha:

Y por eso nos pusimos nosotras adelante cuando marchamos a la municipalidad. Yo, porque sabía que me protegía Santa María. Y las otras chicas porque creían que eran una armadura esas tetas tremendas que nos hacía el enfermero Gómez. [...] Esas siliconas industriales que nos ponía nos hacían unas tetas enormes, duras, que parecían perfectas o parecían de mentira. (Ibid., p.86).

O romance de Cabezón Cámara apresenta o corpo de suas protagonistas como um CAMPO DE BATALHA onde as forças de poder operam. O corpo queer de Cleopatra, alvo de controle e opressão por um lado, torna-se espaço de resistência e afirmação ao desafiar essas normas, reivindicando sua autonomia e diversidade.

Considerações Finais

Em *La virgen cabeza*, tanto Cleopatra como Qüity, representam corpos queer que resistem à opressão e imposições sociais de diversas formas. O corpo de Cleopatra, por um lado, desafia as normas binárias de gênero, afirmando-se como mulher e travesti em um contexto que marginaliza identidades não normativas. Cleópatra realiza uma performance de gênero subversiva: com seu “metro noventa” ela usa roupas de mulher coloridas, apertadas, penteados tipo “Doris Day” e, segundo as descrições de Qüity, performa o estereótipo feminino de forma impecável, mostrando que a identidade é um processo dinâmico e não uma categoria fixa.

Seu relacionamento com Qüity também exemplifica essa resistência, pois o encontro sexual entre as duas personagens é um ato político que questiona as expectativas heteronormativas. O corpo de Cleópatra se torna um símbolo de luta não apenas por sua identidade travesti, mas pela comunidade oprimida que ela representa: coletivo travesti da periferia de Buenos Aires, entorno precário cujos moradores, geralmente de origens mestiças são chamados de “cabecitas negras”³ ou “negros”, motivo do nome dado à Virgem Maria na comunidade. Desta forma, o corpo de Cleopatra intersecciona questões de gênero, classe e raça e encarna a complexidade das experiências queer e a importância da resistência contra normas que buscam controlar os corpos.

O corpo queer, no romance, também se revela na personagem da jornalista Qüity. Mulher desde o ponto de vista biológico, Qüity fica grávida de Cleo, que ainda conserva a genitália

³ Termo usado na Argentina para se referir depreciativamente a um setor da população de pele escura e fisionomia indígena pertencentes à classe trabalhadora.

masculina, através de uma penetração que podemos chamar de “feminina”; desta forma as duas personagens viram mães de Cleopátrita.

Para finalizar, a partir da citação da autora: “El cuerpo es la vida, es lo que cada uno tiene y es aquello sobre lo que el poder opera: es un campo de batalla” (CABEZÓN, 2015, s.p.), podemos dizer que, em *La virgen cabeza*, o CORPO se expressa a partir da VIDA e dos afetos, exercendo como CAMPO DE BATALHA contra as imposições da heteronormatividade. É dessa forma que, pensamos, o CORPO QUEER aparece representado no romance.

Referências bibliográficas

BUTLER, J. *Corpos que importam*. Os limites discursivos do “sexo”. Tradução: Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. 1ª edição. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CABEZÓN CÁMARA, G. *Gabriela Cabezon Cámara: el individuo, el cuerpo, el sujeto*. [Entrevistada por] PINEDO, Lucio V. Santiago de Chile: El Ciudadano, 10/09/2015. Disponível em: <<https://www.elciudadano.com/literatura-2/gabriela-cabazon-camara-el-individuo-el-cuerpo-el-sujeto/09/10/>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CABEZÓN CÁMARA, G. *La Virgen Cabeza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Página, 2018.

DELEUZE, G. *Spinoza, filosofía práctica*. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

PRECIADO, Beatriz. Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. *Revista Observaciones Filosóficas*, Nº 15 / 2012 – 2013, Madrid. Disponível em: <<https://www.observacionesfilosoficas.net/queer-teoria.htm#>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PRECIADO, P. B. *Historia de Una Palabra: Queer*. Parole de Queer. Pixel Editora. Argentina. 2009.

SUTHERLAND, J. P. Os efeitos político-culturais da tradução do queer na América Latina. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–20, 2014. Texto originalmente publicado em espanhol, no livro *Nación marca: prácticas culturales y crítica activista* (Santiago: Ripio Ediciones, 2009). Tradução de Helder Thiago Cordeiro Maia. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10145>>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCUTA NO JORNALISMO LITERÁRIO

Diogo de Hollanda - PUC-SP

A escuta é um dos cerne do trabalho jornalístico e, por isso, ocupa lugar de destaque em toda escrita que deriva dele. Isso se dá de maneira particularmente intensa na reportagem, gênero que, desde suas origens no século 19, tem a entrevista como requisito básico. São raras, para não dizer raríssimas, as situações que admitem a dispensa de entrevistas em uma reportagem, o que impõe à escrita jornalística o imperativo ético e o desafio estético de articular diferentes vozes. O tratamento dado a essas vozes – se realçadas ou ofuscadas, respeitadas ou deturpadas – é uma medida de qualidade do jornalismo.

A centralidade da escuta é ainda maior no chamado jornalismo literário, que, para usar uma distinção feita por Walter Benjamin (2000, p.36) entre jornalismo e literatura, extrapola a esfera da informação que caracteriza o jornalismo de notícias para entrar no campo da experiência próprio da narração literária. Ao conceber o jornalismo como literatura de não ficção, o jornalista-escritor precisa erigir um mundo – com personagens, ambientes e enredo – sem a liberdade de inventar. É na observação, na pesquisa e principalmente na escuta que encontrará os elementos de seu relato. Não por acaso, Rodolfo Walsh (2007, p.271) disse que “escrever é escutar” e outros expoentes do gênero reivindicam a escuta como atributo definidor, como a prêmio Nobel Svetlana Aleksievitch (2016, p.270), que se apresenta como uma “mulher-ouvido”, e a brasileira Eliane Brum (2022), que se qualifica como uma “escutadeira”.

Mas como a primazia conferida à escuta aparece no texto desses autores? Para responder a esta pergunta, proponho uma aproximação à obra de um dos nomes mais importantes do jornalismo literário latino-americano, a argentina Leila Guerriero, me concentrando principalmente em seu último livro de perfil: *La llamada*: un retrato, publicado em janeiro de 2024.

O livro conta a história da ex-militante montonera Silvia Labayru, que, aos 20 anos, grávida de cinco meses, foi sequestrada pela ditadura argentina e levada à Escola de Mecânica da Armada (Esma), o principal centro de confinamento, tortura e extermínio do regime instaurado em 1976. Lá, durante um ano e meio, Silvia foi torturada, estuprada e obrigada a trabalhar para os militares, traduzindo textos, falsificando documentos e até mesmo participando de uma operação que culminou no assassinato de 12 pessoas ligadas ao grupo Madres de Plaza de Mayo. Sua filha, Vera, foi parida em uma mesa e entregue aos avós paternos.

Como em outros livros de Guerriero, a reportagem começa com a leitura do jornal, neste caso o *Página 12*, de Buenos Aires, que estampa uma entrevista com Silvia na edição de 27 de março de 2021. A entrevista, a primeira após 40 anos, tem como enfoque a ação judicial, movida por ela e outras duas sobreviventes, pelos crimes de violência sexual cometidos na Esma. Até então, nenhum processo havia se voltado especificamente para os crimes sexuais na Esma. Além de falar das motivações e expectativas sobre a sentença, Silvia lembra ao *Página 12* alguns episódios de sua experiência, que, além da violência sofrida como prisioneira, inclui um segundo trauma: o de ter sido rejeitada por boa parte dos ex-companheiros quando saiu do cárcere. Na Espanha, para onde se mudou, foi vista como *persona non grata* pelos exilados, que a tachavam de traidora e a condenavam, especialmente, por ter acompanhado o capitão Alfredo Astiz em reuniões das Madres de Plaza de Mayo nas quais o militar se infiltrara passando-se por irmão de um desaparecido. Pela semelhança física com Astiz, Silvia fora obrigada a participar da farsa representando o papel de irmã caçula.

Da leitura da entrevista ao primeiro encontro com Silvia, transcorre pouco mais de um mês. Já ali, Silvia evidencia o desejo reprimido de ser escutada. Muitas vezes contará que, ao ouvi-la, a primeira reação das pessoas é contrapor suas próprias experiências, muitas vezes mezinhas; e repetirá que, em mais de quarenta anos, o único a lhe perguntar sobre torturas foi seu atual marido. Mesmo após os depoimentos dados à Justiça, o silêncio continuava a prevalecer em seus círculos íntimos. “Estaba todo dicho. Solo había que saber – o querer – escuchar”, anota Guerriero (2024, p.10),

A jornalista inicia então uma sucessão de entrevistas que, embora centradas em Silvia, incluem um amplo rol de pessoas que conviveram ou convivem com ela: o namorado da juventude, o primeiro marido no exílio, o atual marido, filhos, amigos, companheiros de escola, de cárcere e de militância. Em vez de incorporar todas essas vozes num narrador em terceira pessoa, como fazem tantas referências do jornalismo literário – a começar por Truman Capote (2003) –, Guerriero as coloca em primeiro plano, em longos trechos de discurso direto que dão ao texto um caráter plurivocal e realçam as perspectivas múltiplas do relato. É como se a história, por envolver várias pessoas, precisasse ter vários narradores, que complementam, amplificam e por vezes contradizem a personagem principal.

Este caráter poliédrico e, em particular, o espaço generoso dado aos depoimentos – a valorização da voz, da singularidade de cada fala – têm exemplos anteriores no jornalismo literário, como a Elena Poniatowska de *Nadie, nadie: las voces del temblor* (1988) e toda a obra de Svetlana Aleksievitch. O que diferencia Guerriero é a atenção às minúcias do processo de escuta. Esse processo é colocado em cena com a narração – e não apenas utilização – das entrevistas. As

circunstâncias das entrevistas, o que ocorre neste momento, adquirem um lugar central no texto. Não há depoimentos que sejam apenas palavras; são sempre também gestos, desvios, silêncios, ecos.

Antes de prosseguir, vale lembrar as distinções feitas por Jean-Luc Nancy (2014) entre ouvir e escutar. Segundo o filósofo, “ouvir” está mais ligado à compreensão de um sentido imediato – o significado de uma mensagem, por exemplo –, enquanto “escutar” se volta a um sentido “não imediatamente acessível”, “um sentido presente para além do som” (NANCY, 2014, p.17-18). Isso significa considerar os murmúrios, ruídos, balbucios e silêncios. “Talvez não *escutemos* nós nunca senão o não codificado, o que não está ainda enquadrado num sistema de reenvios significantes, e não *entendamos* senão o já codificado que descodificamos” (NANCY, 2014, p.63).

O registro dos silêncios – e dos murmúrios, timbres, balbucios e sussurros – é ainda mais necessário quando se propõe uma escuta da memória, sobretudo a memória de um trauma, como faz o livro de Guerriero. Atenta à entonação, aos gestos, ao fluxo da fala, Guerriero mostra a memória reverberando no corpo dos entrevistados. As lembranças abrem caminho, se desviam, se retraem. A dificuldade – por vezes impossibilidade – de narrar uma experiência traumática é evidenciada nestas cenas, nas quais Guerriero, fazendo perguntas, ressalta que está presente, fortalecendo ainda mais a descrição do processo de escuta.

Os depoimentos ilustram o que diz Paul Ricoeur (2005) sobre o caráter inconcluso do passado e sua abertura para novas interpretações. “Cuántas cosas, nunca dichas, hay en esta historia?”, Guerriero se pergunta (2024, p.302), definindo-se como “una bacteria perturbadora en la vida de un montón de gente que había dejado esta historia atrás” (p.286). Os entrevistados mostram um conhecimento desigual dos acontecimentos, assim como um entendimento muitas vezes oscilante, em alguns casos ambivalente. Um dos exemplos mais notáveis é o de Alberto Lennie, namorado de Silvia quando ela foi presa. Ao longo das entrevistas, em meio a fortes impactos emocionais, sua disponibilidade para falar vai diminuindo, e sua visão sobre Silvia se deteriora, terminando por chamá-la de manipuladora, mitômana e muito pouco nobre.

A captura dessas contradições só é possível com uma escuta prolongada, que geralmente se dá em mais de uma entrevista e é potencializada por um recurso fundamental: a utilização do gravador, que permite o retorno aos depoimentos após as entrevistas. O gravador aparece em cena várias vezes em *La Llamada*, assim como essa segunda escuta – a jornalista em seu escritório ouvindo meticulosamente as entrevistas. É uma situação recorrente também em outros livros de Guerriero, especialmente os de perfil. Em *Opus Gelber* (2019), por exemplo, a autora escuta e reescuta o pianista argentino Bruno Leonardo Gelber como em busca da autenticidade de um documento. Considera não apenas o que diz para ela – em quase um ano de convívio – como as

tantas declarações públicas, nas quais o artista alimenta uma mitologia repetindo exaustivamente histórias que, bem examinadas, mostram exageros, repetições e incongruências.

A escuta, portanto, se mostra o caminho necessário para captar a interioridade ambicionada por um perfil. A atenção à voz, as repetições e outros recursos sonoros nos convidam a aproximar os livros de Guerriero aos “romances de escuta” mencionados por Marília Librandi em recente livro sobre o tema (2020). Neste trabalho, debruçando-se sobre a obra de Clarice Lispector, mas analisando também escritores como Oswald de Andrade, Mia Couto e Toni Morrison, Librandi afirma que um autor orientado pela escuta atua como uma espécie de antena, ou seja, mais como um objeto de recepção do que um sujeito de produção (LIBRANDI, 2020, p. 32 e p.72). Ela usa o termo *ecopoética* para se referir a essa capacidade receptiva que implica uma “abertura incondicional ao exterior” (LIBRANDI, 2020, p.36). A pertinência de aproximar reportagens desse universo, contudo, ainda está para ser demonstrada em outros trabalhos.

Referências

- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *Vozes de Tchernóbil: a história oral do desastre nuclear*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BENJAMIN, Walter. “Sobre alguns temas de Baudelaire”. In: *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BRUM, Eliane. “Jornalismo e Literatura”. Depoimento ao evento Jogo de Ideias. Parte 1/6. YouTube, 9 out 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rln0WqI6tI8&t=616s>. Acesso em 30 set 2024.
- GUERRIERO, Leila. *La llamada: un retrato*. Barcelona: Anagrama, 2024.
- GUERRIERO, Leila. *Opus Gelber: retrato de un pianista*. Barcelona: Anagrama, 2019.
- LIBRANDI, Marília. *Escrever de ouvido: Clarice Lispector e os romances de escuta*. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.
- PONIATOWSKA, Elena. *Nadie, nadie: las voces del temblor*. Cidade do México: Ediciones Era, 1988.
- RICOEUR, Paul. O perdão pode curar? In: HENRIQUES, Fernanda (org.). *Paul Ricoeur e a simbólica do mal*. Porto: Edições Afrontamento, 2005, p.35-40.
- WALSH, Rodolfo. Carta a Paco Urondo. In: URONDO, Beatriz.; AMATO, Germán. *Hermano, Paco Urondo*. Buenos Aires: Nuestra América, 2007.

TRAVESTISMO LITERÁRIO COMO ESTRATÉGIA NARRATIVA CONTRA A VIOLÊNCIA INFANTIL E DE GÊNERO SEXUAL EM *A RAINHA DO CINE ROMA* (2009) DE ALEJANDRO REYES

Dionisio Márquez Arreaza¹ - UNILA/UFRJ

Dentre as obras literárias que tratam temas de violência social, talvez o tema de maior vulnerabilidade seja o da violência infantil e juvenil. Essas primeiras etapas da existência humana estão caracterizadas pela inexperiência e inocência do sujeito despreparado física, mental e emocionalmente para enfrentar e lutar sozinho contra a dura realidade, no caso, em um contexto incerto, desigual, injusto e violento como o é a América Latina. Vítimas do todo tipo de abuso físico e mental, com frequência o estupro, os vitimários delas são maioritariamente nada menos que os adultos que deveriam protegê-los e que, em muitos casos, reincidem naquilo que sofreram. Dentro dessa realidade, no contexto especificamente brasileiro, uma das situações mais terríveis é aquela das crianças e adolescente que moram na rua.

De certo, os sujeitos pré-adultos rejeitados e deixados no abandono têm estado presentes na literatura mundial durante a sua história; isso não é novidade. Por outro lado, aqui não me refiro também não à literatura denominada infanto-juvenil que vem crescendo nas últimas décadas como fenômeno de mercado, mas à representação do próprio sujeito na literatura para o público geral, ou adulto, que tem também um certo apelo à leitura profissional ou acadêmica.

Nesse sentido, esse breve trabalho estudará como o romance *A rainha do Cine Roma* (2009) de Alejandro Reyes dá tratamento a esse sujeito infantil e juvenil, mesmo que o leitor acompanhe o seu crescimento e desenvolvimento dele até ser jovem adulto.

Do ponto de vista do método da análise, a obra desenvolve de modo criativo o travestismo não só como questão da identidade individual, mas como estratégia narrativa e forma de resistência discursiva à violência infantil em relação estreita com o gênero sexual. Na esfera da obra, o relato está estruturado como performance trasvesti, mostrando simultaneamente o caráter construtivo do gênero, a estratégia narrativa e discursiva da obra, e o efeito pedagógico e sensibilizador no leitor.

Em correspondência, do ponto de vista da teoria crítica e literária, este texto pode ser pensado: do feminismo clássico de Beauvoir ([1949] 1967) que diz que não se nasce, mas se torna mulher; à teoria já clássica do gênero de Butler ([1990] 2003) que diz que a repetição performativa

¹ Bolsista CAPES/BRASIL sob o processo nº 88887.692783/2022-00. Bolsista de Pós-Doutorado Estratégico UNILA/CAPES sob nº 70578940906/PDPG-POSDOC2169496P.

é o que gera a experiência do gênero; ao feminismo decolonial que escuta vozes não só às margens do gênero em si, mas também às margens do feminismo hegemônico (VILLARROEL, 2018); até uma noção da leitura contemporânea onde a força revolucionária do texto é capaz de transformar e emancipar a mente do leitor-cidadão das amarras neofascistas contemporâneas (MÁRQUEZ, 2021).

O romance inicia contando a história de Beto ou Betinho (personagem e narrador onisciente) e Maria Aparecida, crianças de rua na cidade brasileira de Salvador da Bahia. A relação entre o “Barão do Rio de Janeiro” e a “Baronesa de Itaparica” (Itaparica é uma ilha próxima a Salvador), como eles se chamam entre eles na imaginação ilusória, se desenvolve para uma profunda amizade durante alguns anos em que ambos experimentam os abusos da vida de rua, mas também dividem as alegrias do convívio solidário.

Já nessas falas dos personagens, o uso do título de nobreza (o que ecoa o longínquo período imperial brasileiro) já sinala na mente da criança um contraste material e uma tensão simbólica entre a precariedade e a marginalidade violentas na qual vive e o desejo ainda incipientemente consciente de uma vida melhor que se faz patente ao longo de toda a ação narrativa. Logo no início, o leitor apreende que Beto foi abusado sexualmente pelo padrasto, com a indiferença anuente da mãe, fugiu de casa, ficando na rua. Maria Aparecida, menina negra e filha de mãe de santo (figura no candomblé, religião afro-brasileira), também foi abusada, mas incestuosamente pelo próprio pai.

Enquanto o Beto não consegue relatar ao leitor sobre o seu episódio de abuso (silêncio causado pelo trauma original), quando o relato do abuso de Maria Aparecida emerge, a raiva a possui (violência causada pelo trauma original). Sobre esse pano de fundo do trauma e da violência se baseia a relação da amizade/amor platônico dos coprotagonistas infantis.

Vejamos um exemplo desse pano de fundo. Já no final do primeiro capítulo, logo após conhecer Maria Aparecida, Beto decide cuidar dela e resolve levá-la às ruínas do abandonado Cine Roma, prédio ocupado por amigos deste. Mas para ela poder ficar no local, o Capitão Gay, um policial que estuprava esses meninos, teria que autorizar. Assim, o Beto teria um preço a pagar por cuidar de sua amiga.

— É um negócio, Capitão. Mas acho melhor a gente ir lá no quartinho de cima pra conversar.

Ele me olhou com uma cara de sacanagem e deu uma gargalhada.

— Então é assim, é? E será que você consegue me convencer, moleque?

— Consigo sim, Capitão. O sinhô vai ver.

— Então vamos ver — disse rindo.

Pisquei para a menina enquanto subia as escadas atrás do Capitão, e acho que ela ficou mais tranqüila. Meu coração batia, minhas mãos suavam, caminhava meio tonto, mas o sorriso de Maria Aparecida, meio tímido, meio assustado, agradecido, ajudou me acalmar.

O quarto era pequeno e cheirava a mofo. Numa parede tinha um velho cartaz de cinema. Por uma janela, lá em cima, dava pra ver um pedaço do céu. O sol brilhava lá fora. Algum rádio tocava pagode. O sofá era verde e estava rasgado. As mãos do Capitão estavam geladas. Ele tinha um cheiro esquisito. Pensei no meu padrasto. E chorei. (REYES, 2009, posição 290)

O paradoxo terrível é que para proteger a integridade de Maria Aparecida, Beto deve se prostituir para nada menos que a própria figura de autoridade que deveria garantir a segurança. Ademais de ter que se submeter ao abuso sexual do policial, o ato o faz reviver seu trauma de origem, o estupro do padrasto, causando-lhe dor e choro. Essa cena de abuso sexual na narração, já no primeiro capítulo, abre a significação do título do romance: para ser a rainha do Cine Roma, o seu protetor sacrifica o próprio corpo. O abuso sexual e a proteção solidária desde o início fundam a amizade do sujeito infantil de rua.

A par do drama humano, observa-se a magistral economia narrativa do texto de Reyes. Ao colocar como narrador onisciente o próprio personagem Beto, narra-se desde um futuro indeterminado, dosificando a informação do presente dos personagens, mantendo o suspense e atenção do leitor. A estrutura do romance comporta, desse modo, dois momentos chave de virada que dividem o romance em duas metades.

Na primeira metade, Beto, que é homossexual, se muda para o Rio de Janeiro com Rodolfo Beija-flor, seu amante. Aquele sai da narração como personagem enquanto o narrador foca nas dificuldades de Maria Aparecida, que tem saudades e se ressentida da partida do melhor amigo, e deve agora se defender sozinha. Nesse momento do romance, no final da metade, Beto reaparece, surpreendendo o leitor, como Roberta, jovem mulher trans, marcando o primeiro momento de virada. O reencontro dos coprotagonistas implica a superação de mágoas e o perdão mútuo.

Vejamos trechos desses momentos chave de virada. No final do capítulo doze, Maria Aparecida estava internada no hospital após um acidente de carro onde foi atropelada. Ela ainda estava sedada, num estado de alucinação, misturando lembranças e presente, “quando, ao abrir os olhos, viu a outra mulher, juntou suas forças, se concentrou e conseguiu perguntar: — Quem é você? — Roberta — falei. — Sou Roberta, rainha. Voltei” (REYES, 2009, posição 2965). A revelação está concebida sob o efeito de surpresa não só para a protagonista do romance Maria Aparecida, mas para o leitor também, mostrando o travestismo como estratégia narrativa per se e como um efeito ideológico de grande impacto.

No capítulo seguinte, a recém revelada Roberta tenta explicar para sua amiga recém reencontrada a transformação do seu corpo, um corpo transsexual (Beto/Roberta), que, ao mesmo tempo, divide o romance nas duas metades já mencionadas.

Na verdade, eu queria muito poder contar pra ela tudo o que eu vivi, a descoberta incrível de uma coisa que eu sempre tive dentro de mim e que nunca antes deixei sair. Você sabe o que significa você sentir a vida toda que você não é o que é? Como um peso que você tem de carregar simplesmente porque alguém lá em cima errou na hora de botar as coisas no lugar e porque, cá embaixo, todo mundo acha que você tem que aturar caladinho os erros da natureza? E, de repente, você descobre que pode mudar, que pode ser realmente o que você é... E não só isso, que você pode inventar um novo ser, não um homem, não uma mulher, mas algo diferente, algo mais, tudo ao mesmo tempo, mulher-homem e homem-mulher. Tentei... tentei explicar, quis que a Maria Aparecida entendesse que Roberta era eu, que Roberta era Betinho e muito mais (REYES, 2009, posição 3201)

A transformação do corpo de Roberta implica uma explicação do gênero para Maria Aparecida, que ainda se ressentia por ter sido “abandonada” pelo antigo amigo, o que amarga e opaca um pouco a descoberta daquela. Porém, os detalhes da trama não opacam o questionamento da ordem sexual binária heteropatriarcal. Assim, a performance narrativa duplica simultaneamente a estratégia de mudança identitária no relato e na enunciação/discurso, sensibilizando o leitor surpreendido pela revelação do corpo, da mente e da identidade trans da Roberta. O leitor é convidado a entender a transformação da personagem através de uma forma narrativa igualmente “travestida”.

Já na segunda parte do romance, a amizade retomada entre Roberta e Maria Aparecida se transforma paulatinamente em amor: elas acabam se apaixonando. No final da segunda parte, o tempo do narrado (o passado dos personagens) abre o caminho para o tempo presente da narradora Roberta, que está escrevendo o romance da prisão, marcando o segundo momento de virada. Isto porque ela é sentenciada pelo homicídio do ex-amante Rodolfo Beija-flor, que acabou sendo um amante abusivo e cafetão explorador que a endividou permanentemente.

— Escuta uma coisa, Betinho. Eu iria com você até o fim do mundo, entendeu? Até o fim do mundo! Não me interessa que você seja travesti, homem, mulher, o que for. A única coisa que eu quero e que eu sempre quis foi viver com você o resto da minha vida. [...] você deixou eles fazer isso com você! Como é que eu posso viver com isso, me diga? Como é que eu posso me perdoar? Porra, Betinho, você não entende mesmo não?

Eu não sei explicar exatamente o que foi que aconteceu. Ela me olhava com tanta intensidade, querendo tanto que eu entendesse... e, no fundo no fundo, eu entendia sim; como não ia entender? Não sei o que foi que deu em mim. Foi um impulso surgido de tantos anos frustrados, de tantos anos andando perdida pelos caminhos tortos de Deus. Peguei no seu rosto do mesmo jeito que ela pegou no meu naquele dia, há quase dois anos, quando acordou no hospital e viu que eu tinha voltado. Passei os dedos pela testa, pelos olhos, pelo nariz, pela boca, e depois a beijei. E senti um carinho, uma paixão e — ô surpresa extraordinária — um desejo como nunca antes tinha sentido.

Fizemos amor, sim, mas não vou descrever como foi porque não saberia nem o que dizer. (REYES, 2009, posição 5203)

Nessa citação do final do capítulo vinte um, a tácita declaração do amor além do gênero revela a paixão entre Maria Aparecida e Roberta, formando uma relação amorosa lésbica entre uma mulher biológica e uma mulher trans, mesmo que o coito seja biologicamente binário (Roberta tem pênis). Mesmo que o Betinho tivesse sido sempre seu amor platônico (heterossexual) de infância, esta reviravolta no final do romance não deixa de surpreender. A sucessão de mudanças mentais e físicas destas personagens ao longo do texto criam um efeito narrativo de suspense e surpresa que, simultaneamente, desafia e desconstrói (destrói?) a normativa heteropatriarcal – o que não é o mesmo que a identidade heterossexual. Após a revelação do corpo transformado, a união amorosa além das fronteiras convencionais completa o sentido da obra. Três páginas depois, no capítulo vinte dois, o último do texto, o narrador assume seu presente, se localizando na “cela” da prisão, marcando o segundo momento chave no final do romance.

Concluindo, os dois momentos de virada (o corpo sexualmente transformado e o corpo criminalmente preso) têm função tanto narrativa, no nível da ação dos personagens, quando discursiva, no nível da identidade dos mesmos. Como sugerido acima, a performance transvesti é dupla: no nível do relato das personagens e na enunciação/discurso do amor além do gênero, conscientizando o leitor, através das duas viradas da trama sobre as temáticas sociais da pobreza, da violência infantil, juvenil e de gênero, e da complexidade identitária em âmbitos não heteronormativos. Tarefa necessária, do campo literário, diante do retorno dos discursos de ódio ultraconservadores, homofóbicos e neofascistas da atualidade.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. [1949]. *O segundo sexo. 2. A experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BUTLER, Judith. [1990]. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MÁRQUEZ A., Dionisio. A estratégia hegemônica do realismo na narrativa venezuelana e haitiana no início do século XXI. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 65-85, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2238-3824.26.3.65-85>. Acesso em: 30 set. 2024.
- REYES, Alejandro. *A Rainha do Cine Roma*. Alfragide (Portugal): Oficina do Livro. 2009. E-book Kindle.
- VILLAROEEL PEÑA, Yetzy Urimar. Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y Relaciones Internacionales. *Relaciones Internacionales*, México D.F., n. 39, p. 103-119. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10486/685445>. Acesso em: 30 set. 2024.

A CRIAÇÃO DE COMMUNITAS EM POÉTICAS LATINO-AMERICANAS CONTEMPORÂNEAS

Eleonora Frenkel Barretto - UFSC

A partir do conceito de *communitas*, oriundo da leitura de Ileana Diéguez Caballero, entendido como espaços anti-estruturais nos quais se suspendem as hierarquias, investiga-se o trabalho artístico e cultural de poetisas-performers latino-americanas, como Cecilia Vicuña (Chile), Regina José Galindo (Guatemala) e Mónica Carrillo Zegarra (Perú). Através de articulações singulares entre poesia e performance - bem como sua imbricação com outras linguagens artísticas e não artísticas-, as artistas desenvolvem estratégias para intervir na esfera pública e/ou provocar reflexões históricas e políticas em sociedades latino-americanas. Procura-se pensar exemplos de suas ações poéticas e performáticas como motivadoras de práticas de convívio e de políticas da presença e da memória. Destaca-se a poética de Vicuña com a vocalidade e o ritual; o trabalho de Galindo com a violência, o trauma e o testemunho; e o de Carrillo Zegarra com a memória e os direitos de pessoas afrodescendentes.

Oralidade e convivialidade

O trabalho artístico de Cecilia Vicuña e de Monica Carrillo Zegarra permite pensar vínculos entre poesia e performance, uma vez que ambas costumam vocalizar poemas ao vivo, junto a uma comunidade de ouvintes, criando espaços de escuta coletiva e estimulando vínculos sociais, ainda que transitórios. Como diz Ileana Diéguez Caballero: “A oralidade é um fenômeno imerso nas relações de convívio, pois a transmissão ao vivo e *in situ* dos textos implica, no mínimo, a presença de outros ou de um grupo de ouvintes, estimulando vínculos sociais.” (2016, p. 40)

A leitura poética de Vicuña no *Native Spirit Festival* (Londres, 2010),¹ por exemplo, inicia com a vocalização de sons da respiração, sopros, zumbidos, farfalhos, cantos que se combinam com a leitura de poemas em língua espanhola e inglesa em tom sussurrante e ritmo lento e moderado, caracterizado pelo alongamento das palavras e pela alternância entre versos significantes e sonoridades “sem sentido”. Ao longo da leitura, Vicuña diz: “*las sílabas inconexas tienen relación con los antepasados*” e faz referência aos Mapuche e a um instrumento que dispõem em suas casas, que se estende até o alto, em área externa, gerando uma música do vento pela fricção com o ar. A

¹ O registro em vídeo da leitura pode ser visto em: <<https://vimeo.com/20239404>>. Acesso: 17 out. 2024.

performance poética emula sons da natureza e propõe a poesia como experiência sonora, como prática de escuta, que se abre aos sentidos e à percepção corporal.

Há dois aspectos que quero destacar aqui: um remete ao estudo de Jean-Luc Nancy (2007) sobre a escuta, que traz a reflexão sobre o espaço-tempo que se configura com a emissão sonora: trata-se de um presente sonoro que se expande como uma onda, se difunde no espaço e se abre ao próprio espaço de sua ressonância, envolvendo os corpos presentes nessa espacialidade e provocando sentidos sensíveis. Diversamente do sentido visual, que é tendencialmente mimético e convida à transferência metafórica de sentidos, o sonoro é tendencialmente metéxico, ou seja, da ordem da participação, do contágio (do contato), da contaminação e da contiguidade metonímica.

A experiência poética provocada pela performance de Vicuña vai nesse sentido: no da criação de um espaço-tempo de escuta coletiva e, em especial, uma escuta cósmica e ancestral, no sentido da amplitude a todas as esferas da vida natural e da memória social.

O outro ponto que quero destacar remete ao que Paul Zumthor chama de “poesia vocal” e que define como uma “arte da linguagem humana” que se diferencia de uma concepção de “literatura” vinculada à “civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje” (2014, p. 16). A poesia-performance de Vicuña se distancia da escritura isolada e da leitura silenciosa que caracteriza parte dessa literatura ocidental moderna, articulando escritura e leitura em um momento de improvisação no qual emergem composições singulares, compostas não apenas pelos registros escritos no papel, mas também pelas vocalizações e gestos que os alteram e reconfiguram. Essa escritura vocal e corporal remete a uma poesia-performance característica de povos originários, como os indígenas navajo e sêneca com os quais convive Jerome Rothenberg e cujos poemas traduz e nos quais observa a presença de “muitos sons que não eram, no sentido exato, ‘palavras’.” (2006, p. 38); imitações “da voz do pássaro” (2006, p. 49), gestos e olhares que compõem como um todo uma “poesia de performance”, um poema que “é tudo o que acontece” (ROTHENBERG, 2006, p. 92) na totalidade de sua presença em voz e em corpo. E, algo importante destacado por Rothenberg em sua análise dos poemas-canções navajo é a “participação”, ou seja, a efetivação da poesia vocal como prática de convívio. O autor explica:

O padrão típico da performance navajo, [...], pede a cada pessoa presente para seguir o cantor até o ponto máximo que ele consiga. [...] Aqueles que não conseguem, de modo nenhum, seguir as palavras podem compor seus próprios sons vocais - qualquer coisa, na verdade, que garanta uma participação. (ROTHENBERG, 2006, p. 59).

Voltarei a este ponto, pois é um dos aspectos da poética criadora de *communitas* desenvolvida por Vicuña.

Em outro exemplo de performance poética criadora de espaços de convivialidade, Mónica Carrillo Zegarra performa o poema “*Carrera de una cimarrona*” (2009),² também caracterizando uma poesia para ser ouvida em uma comunidade de escuta. O poema narrativo conta a história de uma mulher escravizada em processo de fuga, atravessando o litoral semi desértico peruano em busca de um *palenque*, um quilombo, uma comunidade que possa acolhê-la. Remetendo à tradição africana e afrodescendente de memória oral, de contação de histórias em comunidades familiares, Carrillo Zegarra narra o poema de memória, sem o apoio da leitura, e está acompanhada do ritmo de tambores, bem como de um grupo de dançarinos e dançarinas que compõem toda a cena, que se completa com o figurino e a pintura corporal. Trata-se de uma ação cênica onde o texto poético em voz e corpo é o motor da montagem. A composição de texto, voz, instrumentos, dança, gestualidade também remete a uma atualização artística da memória ancestral de poéticas originárias que sofreram forte repressão desde o período colonial.

Como demonstram Diana Taylor e Leda Maria Martins, a transmissão de memória de forma oral foi fundamental para a construção de sentidos de identidade em culturas ameríndias, africanas e afrodescendentes. Na cultura mexicana antiga, por exemplo, memorizar ditados e composições era uma prática comum e, como explica Taylor (2013, p. 70): “Danças/canções (*areitos* e *cantares*) funcionavam como um modo de contar a história e de comunicar as glórias passadas”; nesse sentido, “o poeta indígena do século XVI, Fernando Alvarado Tezozómoc, compôs um poema para ser recitado, descrevendo a memória como sendo baseada tanto na oralidade quanto na escrita (pictogramas).” Contar é tão importante quanto escrever, ou seja, transmitir o narrado de forma oral, em uma comunidade de ouvintes, é um dos principais meios de transferência de memória e conhecimento.

Em relação a culturas africanas, Martins aponta que:

Se considerarmos que os africanos, em sua maioria, vinham de sociedades que não tinham a letra manuscrita ou impressa como meio primordial de inscrição e disseminação de seus múltiplos saberes, podemos afirmar que toda uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. (MARTINS, 2022, p. 22-23).

O que aconteceu com o processo colonizador foi a progressiva deslegitimação dos saberes incorporados (transmitidos pela voz e pelo corpo) e a associação cada vez mais restrita entre saber e escritura; a ideia de que o conhecimento estaria apenas nos livros se constrói junto a sucessivas

² O registro da performance em vídeo pode ser encontrado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8M8rgG223LE>>. Acesso: 17 out. 2024.

proibições das mais diversas práticas e ritos originários, desde as línguas faladas, canções, danças, cerimônias, rituais.

Por isso, a ação cênica de Carrillo Zegarra adquire um caráter contra colonial, ao mobilizar um conjunto de saberes historicamente banidos, e restitui à poesia seu sentido comunitário, tanto pelo espaço-tempo de escuta coletiva quanto por fazer dela um meio de partilha e transmissão de memórias e sentidos de identidade.

Ritual e participação

Retomo o tema da participação, a partir da performance ritual de Vicuña intitulada *Patipelaos* (Universidad de Chile, 2016),³ onde a artista faz uma homenagem às crianças descalças que visitaram o velório de Gabriela Mistral no ano de 1957. A performance inicia na calçada, com a artista entretecendo parte do público participante com linhas de lã; em seguida, sentada no chão em roda com os/as participantes, convida a quem quiser tirar seus sapatos, pintar as palmas das mãos e os pés de azul e juntá-los no centro do círculo. Nessa disposição cênica, a artista inicia a vocalização de grunhidos, gritos e respirações que antecedem a entrada ao ambiente interno da Sala Museo Gabriela Mistral, onde um cortejo caminha lentamente e carrega uma grande linha de lã azul.

Essa forma ritual da performance, “em que o público tende a se tornar participante, em detrimento de sua posição de assistente” (COHEN, 2013, p. 29), é frequente na obra de Vicuña, que convida seu público a se envolver com tecidos, texturas, sons, bem como a implicar-se corporalmente, dando as mãos, sentando-se no chão, deslocando-se em caminhada pelo espaço etc. Essa desacomodação da observação passiva remete à transformação provocada por Augusto Boal do espectador em espect-ator e traz uma dimensão ética importante, também destacada por Brecht ou Artaud em suas práticas. Diana Taylor discute a questão do espectador crítico, da responsabilidade do espectador, da convocação do espectador à ação, a partir de perspectivas teóricas e de exemplos práticos, como o caso da performance *Cruci/Fiction* (Cruci/Fic[a]ção) - São Francisco, EUA, 1994:

Dois homens crucificam-se na fronteira entre os Estados Unidos e o México, deixando instruções escritas ao público para que os baixe das cruzes. O público sabe que é uma performance e, seguindo convenções teatrais, assume que ninguém deve intervir. Os artistas desmaiam... (TAYLOR, 2023, p. 81).

³ Registros da performance podem ser vistos em: <<https://vimeo.com/190884523>>. Acesso: 17 out. 2024.

Nesse exemplo extremo, provoca-se a tensão arte-vida, de modo a fazer do encontro artístico um momento de reflexão sobre nossas condutas éticas: como (e se) nos responsabilizamos frente a injustiças, frente à violência, frente à violação de direitos ou frente a lutas por direitos?

No caso de Vicuña, o ativismo em defesa da preservação da natureza, pelos direitos da natureza, contra a destruição das florestas ou a poluição das águas se articula diretamente à sua produção artística e algumas de suas convocatórias para ações performáticas trazem um chamado ao envolvimento com essas causas.

Em 2008, a artista promove a ação “minga de la macha invisible”,⁴ um ritual coletivo que consiste em tocar instrumentos percussivos e dançar à beira do mar na praia de Ritoque (Valparaíso-Chile). As machas são moluscos comestíveis que costumavam ser colhidos com os pés por membros da comunidade local, reunida em uma minga (reunião) festiva. Vicuña recria o encontro comunitário como uma ação artística, com o intuito de “pedir que as machas voltem a viver”⁵ e de chamar a atenção para um problema ambiental decorrente da instalação de uma refinaria petrolífera na localidade de Con Cón, a 30km dali.

O que quero destacar aqui é uma relação apontada por Ileana Diéguez Caballero entre criações artísticas e “rituais públicos e participativos”. A autora comenta casos de artistas em Lima e Buenos Aires que “têm-se organizado coletivamente para realizar ações públicas e participativas que têm chegado a incidir no rumo político e social das suas comunidades”. (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 24).

Nesse sentido, um trabalho destacado de Vicuña é a oficina “*Tugar Tugar salir a buscar el sentido perdido*”,⁶ realizada na comunidade de Caleu, cerca de 100km de Con Con: a partir de um diálogo com as crianças de uma escola rural, ela e dois etnomusicólogos ativam a memória de um ritual tradicional chamado *baile de los chinos*, que integra poesia, música, dança, religiosidade e se caracteriza pelo som peculiar das flautas e pelo estado de transe provocado pela hiperventilação de saltos constantes dos dançarinos e tocadores. O baile não se realizava há muito tempo e saiu às ruas em 2011, como resultado desse trabalho. Como demonstro em estudo precedente, a história do *baile de los chinos* remonta a culturas ancestrais da zona central do Chile, passa por um processo de enfrentamento com o poder colonial, por uma incorporação à liturgia católica e adequação a suas convenções, sem, contudo, perder sua força de transmissão de memória e sentidos de identidade comunitárias, tornando-se também um espaço de resistência:

⁴ O curta metragem que apresenta esta ação pode ser visto em: <<https://vimeo.com/564843227>>. Acesso: 17 out. 2024.

⁵ Para saber mais, ver: <<https://xn--braumller-u9a.com/la-minga-de-la-macha-invisible/>>. Acesso: 17 out. 2024.

⁶ O filme com todo o registro da oficina pode ser visto em: <<https://oysi.org/oysifilms/view/tugar-tugar-salir-a-buscar-el-sentido-perdido>>. Acesso: 17 out. 2024.

Muñoz ressalta que a batalha com os *bailes chinos* tem sido dura e que, embora o ritual tenha sido incorporado ao calendário católico e esta seja a fé que se professa atualmente nas celebrações, as características xamânicas seguem de algum modo presentes. O antropólogo destaca que no final do século XIX ainda se conservavam os cantos dos alferes em língua nativa na região do vale de *La Ligua* e que até 1922, os *bailes chinos* de *Andacollo* eram sociedades secretas, onde se admitiam apenas os iniciados, evidenciando esforços de resistência e preservação de autonomia. (FRENKEL BARRETTO, 2021, p. 22).

O filme de Vicuña intitulado *Kon Kon*, onde ela aborda a problemática ambiental decorrente da refinaria de petróleo, inicia com imagens do baile de los chinos, de 1963, e a artista explica, em voz off que nele há também uma forma de poesia: “o alferes diz um poema que é uma oferenda; a própria terra ouve a energia, o sonqon, como se diz em quíchua, a energia do coração”; e Vicuña completa:

Todas essas dunas, todas essas terras dependem desse *sonido rajado* [característico das flautas], dependem desse *baile de los chinos*; se os *chinos* estão cantando, estão dançando como as antigas aves migratórias que chegavam a estas paragens, enquanto eles estiverem cantando esse som sem palavras da flauta, aqui sempre haverá vida, aqui sempre haverá vento, aqui sempre haverá...⁷

Quer dizer, a criação artística de Vicuña em diversas linguagens (poesia, performance, instalação, vídeo etc.) se combina e se articula a ações públicas e participativas que envolvem e dialogam com comunidades e seu entorno social, por vezes propondo e promovendo alterações nas mesmas.

Liminaridade e communitas

Os conceitos de *liminaridade e communitas*, trazidos por Ileana Diéguez Caballero, a partir da leitura de Victor Turner,⁸ são interessantes para pensar práticas artísticas como as de Vicuña,⁹ que propõem o espaço da arte como “fundador de diálogo”: para além de artistas e espectadores, todos se tornam criadores e participantes (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 45); assim como o espaço da arte como provocador de um “estado de encontro”, um lugar de produção de uma socialização específica, criando também micro comunidades e micro encontros (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 46).

⁷ Fragmentos transcritos do filme *Kon Kon* (2010), dirigido por Cecilia Vicuña. Disponível em: <<https://vimeo.com/45534533>>. Acesso: 17 out. 2024.

⁸ Para saber mais sobre os conceitos, a partir da obra de Turner, ver: <<https://ea.fflch.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>>. Acesso: 17 out. 2024.

⁹ E também o trabalho de Mónica Carrillo Zagarra que, com apoio do *Museu Queens*, reuniu mulheres imigrantes nos EUA, no coletivo *BordeAndo*, para práticas de bordado como uma forma de agrupamento, identificação e fortalecimento mútuo: “*un espacio de mujeres inmigrantes que cultivan las artes textiles como una manera de ir entretejiendo una nueva historia.*” Para conhecer mais, ver: <<https://www.afronegroblack.com/bordeando>>. Acesso: 17 out. 2024.

Diéguez Caballero analisa teatralidades contemporâneas onde observa a criação de *liminaridades*, ou seja, espaços onde se desenvolvem quatro condições:

- função purificadora e pedagógica
- práticas de inversão
- vivências nos interstícios de dois mundos
- criação de *communitas*, ou seja: “anti-estrutura na qual se suspendem as hierarquias, como sociedades abertas onde se estabelecem relações igualitárias, espontâneas e não racionais.” (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 37).

A arte como estado de encontro promove experiências liminares que implicam em socialização e convivência e criam *communitas* na medida em que a interação social proposta é “oposta à estrutura” (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 38 e 40). As artistas, por sua vez, podem ser pensadas como “entes liminares” que ocupam os interstícios das estruturas sociais, como “seres xamânicos” que “desenvolvem estratégias artísticas para intervir na esfera pública, ou, estratégias poéticas para configurar ações políticas no foro mesmo da sociedade.” (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 37).

Nesse sentido, trago a performance ritual coletiva realizada por Regina José Galindo em 2017, junto a 41 mulheres, na Casa da Memória na Guatemala. “*Las escucharon gritar y no abrieron la puerta*”¹⁰ consiste em uma performance sonora na qual as mulheres, incluindo a artista, permanecem em um quarto fechado gritando durante 9 minutos, em memória de um episódio trágico ocorrido em um refúgio de meninas chamado *Refugio de la Virgen de Asunción*: 56 meninas aos cuidados do Estado, no refúgio, foram trancadas em um quarto como castigo por terem tentado fugir. Depois de horas encerradas, teve início um incêndio no local, as meninas gritaram durante 9 minutos e ninguém abriu a porta. Como resultado, 41 meninas morreram e 15 sobreviveram com feridas físicas e psicológicas difíceis de apagar. Na performance, participaram algumas mães de vítimas que perderam a vida no incêndio.

No ato artístico, a hierarquia entre artista e espectadoras desaparece, promove-se uma experiência de socialização e convivência entre as mulheres envolvidas, bem como cumpre-se uma função purificadora, no sentido catártico de lidar com o *páthos*, com os medos, as dores, os traumas.

Diéguez Caballero trabalha com a ideia de ações artísticas que criam “*communitas* xamânica”, no sentido curativo de promover “restaurações simbólicas”: “ações poéticas [que]

¹⁰ Registros das performances de Galindo citadas neste texto podem ser encontrados em: <<https://www.reginajosegalindo.com/>>. Acesso: 17 out. 2024.

parecem ajudar a regeneração do tecido de memória para que as comunidades e as pessoas possam começar a ultrapassar a dor.” (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 72)

Ao falar da performance *Rosa Cuchillo*, criada por Ana Correa (2002), que incorpora à ação cênica testemunhos de mães de desaparecidos políticos no Peru, Diéguez Caballero traz a ideia da “arte como ritual curativo”, a partir das anotações da própria atriz em seu diário, onde faz referência à performance “como ‘um rito de purificação, limpeza e florescimento’, que ajuda as pessoas a perderem o medo, a começar a curar-se do esquecimento.” (DIÉGUEZ CABALLERO, 2016, p. 76)

A cura do esquecimento tem sido um importante trabalho de Galindo que, em um de seus poemas, escreve: “Para cada bala perdida, cem poemas/para cada bala encontrada, mil canções.” (GALINDO, 2021, p. 183) A violência não será ocultada, as pessoas violadas não serão silenciadas, os desaparecidos não serão olvidados, a arte será também um espaço para elaborar as memórias e os traumas sociais.

Destaco duas performances de Galindo que aprofundam essa busca: *Nuestra mayor venganza es estar vivas* (2021) foi uma ação participativa realizada por 30 mulheres encobertas por longos panos, tocando castanholas, em homenagem a 30 mulheres assassinadas nas Ilhas Baleares desde o início de uma contagem oficial de feminicídios no local. *Lavarse las manos* (2019) é descrito como um trabalho relacional desenvolvido com mulheres refugiadas na Itália, das quais nasce uma performance e uma exposição que tematiza a migração desde uma perspectiva de gênero. O texto de apresentação do trabalho diz: “A obra atua para modificar a visão eurocêntrica do outro, implicando o público em um gesto de responsabilização.” Essa convocação a uma responsabilidade coletiva remete a uma intervenção na esfera social e à compreensão de que a sociedade como um todo está implicada nos traumas coletivos decorrentes das mais diversas guerras, violências sociais e de Estado, crises migratória e climática etc. Retira-se o problema da esfera individual e aponta-se para o plano coletivo, agindo contra o “percepticídio”, o extermínio da percepção, a tendência a preferir não ver e não agir.¹¹

A ação artística promovida por Galindo abre um espaço de escuta privada e de escuta pública para as mulheres refugiadas que compartilham seus testemunhos em suas línguas maternas e, enquanto elas performam seus relatos, a artista veste trajes tradicionais de suas respectivas culturas. O gesto simbólico de colocar-se na pele da outra traduz a empatia daquela que não vivenciou as mesmas experiências, mas reconhece a importância de narrar os traumas (decorrentes de torturas e

¹¹ Diana Taylor explica o conceito de “percepticídio” da seguinte forma: “As ditaduras militares visam criar indivíduos dóceis por meio de um processo que chamei de ‘percepticídio’, no qual ameaças de atrocidade e terror nos deixam surdos, mudos e cegos. Melhor não ver. Melhor ficar quieto.” (TAYLOR, 2023, p. 80)

violências sexuais em alguns casos) e de lidar com suas causas como problemas sociais e não pessoais.

Assim, de algum modo, Galindo se torna essa xamã/artista da qual fala Diéguez Caballero: alguém que permite, através de suas proposições artísticas, agenciar a possibilidade de transformar os traumas e a dor em experiências fortalecedoras para a continuidade da vida.

Em uma perspectiva mais ampla, Márcio Seligmann-Silva diz que “o trabalho de (tentativa) introjeção da cena traumática praticamente se confunde com a história da arte e da literatura.” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70) Ou seja, o crítico destaca a importância da arte no trabalho de “sair da cripta”, que corresponde a abrir o lugar escuro em que tende a ser ocultado o trauma quando há uma “incapacidade de enlutar” (SELIGMANN-SILVA, 2018, p. 73), que é algo que ocorre sistematicamente nas sociedades modernas que encobrem grandes catástrofes, guerras e diversas manifestações da violência cotidiana com as “fantasmagorias”, pequenas doses de entorpecimento que protegem o corpo dos repetidos choques. Contra uma arte anestética, Susan Buck-Morss (1996), a partir da leitura de Walter Benjamin, destaca a politização da arte no sentido de uma arte capaz de provocar experiências, ativando a percepção corporal e promovendo a conexão com memórias sensoriais. Seligmann-Silva (2008, p. 81), por sua vez, enfatiza o trabalho de “artistas que praticam uma nova arte da memória”, entre as quais penso que se pode incluir Cecilia Vicuña, Regina Galindo e Mónica Zagarra Carrillo, criadoras de poemas e performances que permitem (e provocam) lidar com memórias e traumas de sociedades latino-americanas, em uma abordagem interseccional de gênero e raça. Um dos motores de suas poéticas da memória e da experiência está na criação de micro comunidades de ouvintes e de cocriadoras de suas obras.

Referências bibliográficas

- BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: O “ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado. *Travessia*, Florianópolis, n. 33, p. 11-41, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/16568>>. Acesso: 17 out. 2024.
- COHEN, R. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DIÉGUEZ CABALLERO, I. *Cenários liminares: teatralidades, performances e políticas*. Trad. L. A. Alonso e A. Reis. Uberlândia: EDUFU, 2016.
- FRENKEL BARRETTO, E. Cecilia Vicuña, o *baile de los chinos* e as sementes ancestrais de futuro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 1, p. 13-28, jan.-mar.2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20285/12642>>. Acesso: 17 out. 2024.
- GALINDO, R. *Eu não sou a Pizarnik*. Trad. J. Vasconcelos. Recife, PE: Edições Flecha, 2021.
- MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar. Poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- ROTHENBERG, J. *Etnopoesia no milênio*. S. Cohn (Org.). Trad. L. Collin. RJ: Azougue editorial, 2006.

SELIGMANN-SILVA, M. *O local da diferença. Ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. SP: Ed. 34, 2018.

_____. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

TAYLOR, Diana. *Performance*. Trad. Margarida Goldsztajn. São Paulo: Perspectiva, 2023.

_____. *O arquivo e o repertório. Performance e memória cultural nas Américas*. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. CosacNaify, 2014.

CONSIDERAÇÕES DA TRADUÇÃO DE ENTREMESES DE CERVANTES E QUEVEDO

Esteban Reyes Celedón - UFAM

Constatamos com bastante frequência que professores de Arte já são artistas, porém poucos professores de Letras são artistas das letras. Isso se deve possivelmente a que os cursos de Letras tem por prioridade formar professores que ensinem a língua e a literatura; no entanto, não existe a intenção primordial de ensinar a arte da oratória nem a arte de escrever, sequer, a “arte de ensinar”. Contudo, quando nos dedicamos aos Estudos da Tradução, no meu caso específico, Estudos da Tradução Literária, aí sim que é um diferencial ser um tradutor ou no mínimo ter alguma experiência em tradução de obras literárias. Talvez o caso mais extremo seja o do tradutor de obras em verso (poemas ou entremeses, por exemplo). Quiça seja por isso que, apesar de me considerar um tradutor de textos ficcionais, dê preferência à prosa em vez do verso na escolha dos textos a traduzir, pois não me considero um poeta, no máximo, um aprendiz de cronista ou ensaísta.

Os estudos da tradução precisam de uma teoria, a qual é estudada/ensinada; no obstante, observamos um interesse considerável na aprendizagem do processo de tradução, o qual, se bem precisa ser ensinado, também se faz necessário que seja praticado. Por este motivo, nos últimos anos, temos trabalhado organizando e oferecendo cursos de tradução literária, mas também oficinas de tradução; a maioria desses eventos tem sido de forma virtual (*on line*) e gratuita.

Assim sendo, nesta ocasião, apresentamos e compartilhamos com o atento leitor algumas considerações práticas do processo de tradução literária, sem darmos as costas à teoria, pois sem teoria não há estudo científico. Destacando que uma das principais potências da ciência é a possibilidade de ser amplamente compartilhada, graças a que faz uso da razão como base primordial dos seus pressupostos.

Sabemos que para entendermos e traduzirmos um texto literário no âmbito acadêmico, devemos considerar tanto o texto quanto o contexto (ou a contextualização). Por um lado, para abordarmos o texto, precisamos de um saber, em primeiro lugar, linguístico, com base numa teoria linguística; em segundo lugar, já que se trata de uma obra de ficção, precisamos de um saber literário, com base numa teoria da literatura (enquanto ficção). Ou seja, devemos saber, por exemplo, que uma oração é composta por sujeito, verbo e complemento, mas também que um soneto (criado por Giacomo da Lentini no século XIII e muito utilizado por poetas espanhóis do chamado Século de Ouro) está composto por quatorze versos, organizados em dois quartetos e dois tercetos, etc.

Também precisamos, em terceiro lugar, de um saber crítico, pois este nos ajudará bastante nas várias interpretações possíveis que um texto ficcional provoca; porém, como não há crítica sem critérios, devemos tomar o cuidado de trabalharmos com critérios da área, ou seja, literários e não outros, alheios ao mundo ficcional e que nada acrescentam ao entendimento da obra artística literária.

Por outro lado, para abordarmos o contexto, precisamos saber, em primeiro lugar, o que entendemos por Contexto em literatura, pois nem todo contexto é relevante para o entendimento e tradução de uma obra de ficção; assim como, nem todo critério é válido. Por exemplo, um critério comercial pode afetar diretamente o sucesso ou fracasso de vendas de um livro, contudo, nada acrescenta para o entendimento e interpretação dessa obra; por isso que um professor de estudos da tradução não leva em consideração o critério comercial (mas um editor sim). Retomando, de que contexto falamos no meio acadêmico?

O contexto poderia ser o conjunto constituído pelas instâncias enunciativas (contexto indexical, tomando como base a semiótica de Charles Sanders Peirce) e pelo mundo extralinguístico a que um texto se refere (contexto referencial; a nomenclatura varia dependendo da base teórica adotada), por exemplo, os nomes próprios (já veremos alguns), as crenças, opiniões e desejos. Para Adriano Duarte Rodrigues, no Dicionário de termos literários, a natureza prolixa do contexto é “uma das garantias da natureza aberta do texto, da proliferação e da riqueza do sentido.” (verbete “Contexto”). Aqui remetemos para a *Teoria da relevância* do francês Dan Sperber e da inglesa Deirdre Wilson, publicado em 1986. Rodrigues nos explica:

Sperber e Wilson propõem uma abordagem do contexto a partir da teoria da relevância. Deste ponto de vista, são contextuais as informações ou as hipóteses interpretativas que os interlocutores consideram relevantes para a constituição do sentido dos enunciados e é relevante qualquer hipótese interpretativa que produza efeitos contextuais. (verbete “Contexto”).

É claro que há outras possíveis definições do conceito Contexto, contudo trazemos o entendimento desses dois autores pois consideramos que seja produtivo para nosso estudo do contexto no âmbito dos estudos literários e da tradução, já que são dois reconhecidos pesquisadores e linguistas, inclusive sendo Dan Sperber filho de um escrito e ensaísta, o francês de origem austríaco Manès Sperber (1905-1984), certamente alguns leitores já o conheçam.

Pois bem, um texto tem sentido visto que está delimitado por um horizonte, que no caso do teatro, é o palco da representação, sendo o espaço e o tempo ficcionais. O contexto é esse mundo particular atualizado pela representação (posta em cena). Não é produtivo procurarmos possíveis outros sentidos fora desse horizonte proposto pela obra de arte. Refiro-me a pseudoconceitos que nada definem de claro e preciso, por exemplo, um suposto contexto cultural. Se bem todos nós

cremos saber o que é a cultura, nunca sabemos dar uma definição precisa de cultura, muito menos apontar com clareza sua suposta relação com a arte em geral e a literatura e tradução em particular. No máximo o que temos é uma ideia de cultura que costuma ser genérica demais e muitas vezes vaga; ocorre o mesmo que com toda ideia não conceituada, ou seja, não definida com precisão, clareza e de forma racional; cada um tem o seu próprio entendimento do que seja, logo não temos como saber se o outro compreende com clareza do que estamos falando. Remeto aqui ao livro do filósofo espanhol Gustavo Bueno, *El mito de la cultura*, onde desmitifica o pseudoconceito de cultura.

Voltando ao nosso tema, se o texto dramático, a princípio, é pensado para ser representado num palco, na frente de um público, e não somente lido (ou ensaiado), então, precisamos, além da linguística, da teoria e crítica literária, de uma teoria teatral (da dramaturgia), pois o texto dramático não é somente linguístico e ficcional (como seria um conto ou um romance), também é representação (oratória, música, movimento, gestos), comunicação com esse público assistente que acompanha a encenação. Pois o teatro é por definição: drama, representação e espetáculo; tripé estruturante da própria natureza do teatro e das formas narrativas ficcionais dos espetáculos realizados ao vivo diante de um grupo de espectadores.

Quando traduzimos uma peça de teatro, devemos ter presente que esse novo texto, nova versão, tem de ser entendida não só pelo leitor, mas primordialmente pelo público, que geralmente não vê o texto, mas sim a sua atualização no palco, a representação da obra. Por conseguinte, uma tradução dramática só estará concluída quando “aprovada” por esse público assistente ao espetáculo, que não é um público imaginário (suposto), é um público “real”, composto por pessoas de carne e osso, a princípio, interessadas no espetáculo.

Ou seja, no âmbito do teatro, a tradução vai além da tradução do texto (drama) e do contexto, ele precisa ser representado. Isto é, ao contrário da maioria das traduções que são um trabalho solitário do tradutor, na arte dramática, o tradutor precisa do trabalho coletivo, pois o teatro é coletivo. E porque não começarmos esse trabalho coletivo já na tradução do texto e contexto?

Destaco aqui o trabalho do Núcleo Quevedo de Estudos Literários e Traduções do Século de Ouro dirigido pela professora Andréa Cesco que há vários anos vem promovendo a tradução coletiva e criativa de entremeses quevedianos. Tenho acompanhado esse trabalho e lido alguns dos seus frutos, assim como, as considerações teóricas e críticas apresentadas em congressos e outros eventos acadêmicos, além de publicações em revistas especializadas. Sem dúvida, muito temos aprendido com esse trabalho de tradução e pesquisa coletiva.

Passemos então a compartilhar alguns detalhes práticos, resultado da tradução do entremez cervantino “El viejo Celoso”, que se bem foi inicialmente um trabalho solitário, o resultado final carrega a herança (em forma de experiência e diálogo) do aprendizado junto ao Núcleo Quevedo.

Para este estudo, nossa fonte principal é a primeira edição crítica da RAE dos *Entremeses* de Cervantes, 2012, que por sua vez, é baseada na primeira edição de *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos nunca antes representados*, imprimida em Madrid pela viúva de Alonso Martín em 1615 (*Entremes del viejo zeloso*). Nosso indispensável dicionário utilizado com muita frequência, entre outros, tem sido o primeiro monolíngue do espanhol, de Sebastián de Covarrubias, *Teroso de la lengua castellana o española*, de 1611, felizmente, disponível em internet de forma gratuita em várias versões.

De forma indireta, mas não menos relevante, foram as leituras das traduções dos entremeses quevedianos “La venta” e “La ropavejera”, assim como das considerações de Andréa Cesco, publicadas em forma de artigos ou conferências disponíveis em YouTube e revistas digitais (ver referências bibliográficas).

Um entremez, seja cervantino ou quevediano, é uma peça dramática jocosa de apenas um ato, que no século XVII costumava ser representada entre os atos de uma comédia, ou seja, de uma peça dramática maior composta de três atos (conforme modelo de Lope de Vega). Cabe lembrar que, naquela época, na Espanha, as comédias não eram cômicas e que os cômicos eram os atores; autor não era quem escrevia a peça, mas quem detinha os direitos para representá-la. Tivemos que esperar mais de um século para que em 1767, Lessing, em sua *A dramaturgia de Hamburgo* conceituasse o Dramatiker, como aquele que escreve a peça, e o Dramaturg, como aquele que prepara sua interpretação e sua realização cênica (algumas vezes pode se tratar da mesma pessoa). Nos referimos a Gotthold Ephraim LESSING (1729-1781): *Hamburgische Dramaturgie* (1767-69), que tem tradução ao português em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005 e se encontra de forma gratuita na internet, na sua tradução francesa do século XIX, edição esta que nós consultamos.

Nosso primeiro contato com os entremeses cervantinos foram ao redor de 2010, pesquisa, estudo e minicurso; logo vieram os projetos de extensão, que durante anos, fizemos leituras dramatizadas dos seis entremeses, apresentadas em vários eventos em Manaus-AM; também trabalhamos os entremeses em sala de aula (UFAM). Só em 2017 nos interessamos por começar a tradução de *O Velho ciumento*; em 2019, fizemos as primeiras leituras dramatizadas da versão traduzida; e, este ano, retomamos a tradução, foram feitas algumas alterações que consideramos necessárias.

El viejo celoso ou *O velho ciumento* é um entremez que Cervantes escreveu em prosa (a maioria era em versos), trata de uma situação comum: um velho de 70 anos casado com uma moça de 20; assombrado pelo fantasma dos cornos; guarda a moça a sete chaves; mas, mesmo assim, com a ajuda de uma vizinha, a inexperiente esposa consegue satisfazer o seu desejo de “primeriza”. O duplo sentido está muito presente na obra, a começar pelos nomes dos personagens que vamos comentar a título de exemplo.

Doña LORENÇA (la joven primeriza), tradução: Dona LOURENÇA (a moça inexperiente). Contexto religioso, São Lourenço (225-258), santo espanhol antes conhecido como Lourenço de Huesta ou Valência, foi diácono e mártir católico; morreu a causa do intenso calor do fogo onde foi literalmente carbonizado por ser cristão. Contexto semântico, *Laurentius* em latim, de louro (coroa de louro), pessoa vitoriosa. Relação para o entendimento/interpretação, a personagem Lourença sofre o martírio de estar casada com um velho doente, impotente e ciumento, porém, no final, consegue a vitória, ou seja, o seu objetivo/desejo, a satisfação sexual com um jovem como ela. Longe de ser uma santa, nossa Lourença se torna uma mulher realizada carnalmente. Cervantes, como bom materialista e crítico da igreja católica, atribui a coroa de louros à mulher de carne e osso, com sonhos e desejos terrenos, transgressora das suas atribuições de mulher casada. Metaforicamente, Lourença morre por calor erótico.

CRISTINA, su criada, tradução: CRISTINA, sua empregada. Contexto religioso, Cristina, mulher que segue os passos de Cristo. Santa Cristina nasceu no ano 288, na região da Toscana. Era filha de Urbano, oficial do exército romano que perseguia os seguidores de Cristo, inclusive a sua própria filha. Santa Cristina teria respondido ao seu pai “Ao Deus vivo, ao Senhor do céu e da terra que nos enviou seu Filho Jesus, a este, sim, apresento sacrifícios de verdade e amor” (CRUZ TERRA SANTA). Contexto semântico, Cristina feminino de Cristino, referência a Cristo, que por sua vez se origina a partir do grego *Christós*, significa “o ungido”. Segundo o dicionário de nomes próprios, o nome Cristina carrega os significados de “cristã” e “ungida por Deus”. Relação para o entendimento/interpretação, Cristina é nome comum em Cervantes para “criadas” jovens, que em nada seguem os passos do Nazareno; ao contrário da Santa, a Cristina de Cervantes não está disposta a fazer sacrifício a nenhum Deus, ou melhor, seu amor é pela satisfação de seus desejos pecaminosos (e da sua senhora também).

HORTIGOSA (la vecina), tradução: ORTIGOSA, (a vizinha maliciosa). Contexto semântico, Covarrubias, p.480, “Hortiga”: as folhas de ortiga (ou urtiga) provocam a menstruação às mulheres (além das conhecidas urticárias). Relação para o entendimento/interpretação, em outra obra cervantina, *El casamiento engañoso* (O casamento enganoso), encontramos uma “dueña Hortigosa”, Dona Ortigosa. Se bem o nome da planta em português é “urtica”, popularmente é

conhecida como “ortigas”, por isso traduzimos por Ortigosa, a vizinha maliciosa. Metaforicamente, a vizinha provoca à jovem Lourença, sente na pele o desejo de se coçar. Suspeitamos que a palavra vizinha faça outras referências populares, porém, não encontramos material confiável nem concluinte, além da expressão “ajuda de vizinho”, o que não se pode fazer sozinho e precisa da ajuda de outra pessoa. Podemos entender que, como o marido não consegue dar conta da situação amorosa, precisa da ajuda de alguém mais jovem.

CANIZARES, el viejo (de 70 años), tradução: CANAVIAL, o velho (de 70 anos). Contexto semântico, “Cañizar” é sinônimo de “Cañaveral” (canavial); a expressão coloquial espanhola “alguém andar pelos canaviais”, se diz de quem anda de casa em casa, a procura de ganhar algo, provavelmente, problemas. Relação para o entendimento/interpretação, em outra obra cervantina, *El Coloquio de los perros* (O colóquio de cachorros), Cañizares é o nome de uma mulher que se apresenta como bruxa, mas que não passa de uma velha com sonhos eróticos; e no entremez *El hospital de los podridos* (O hospital dos podres), atribuído a Cervantes mas que já foi publicado como sendo de Lope de Vega, também encontramos um personagem com esse mesmo nome. Voltando ao nosso personagem Canavial, marido da jovem Lourença, ele é um velho doente, impotente e ciumento, o antônimo da expressão usada no Brasil “Canavial de rola”, o que pode provocar o riso no público, por conta da sua contradição.

COMPADRE de Cañizares, tradução: COMPADRE de Canavial. Contexto semântico, poderia ser no sentido de amigo ou conhecido; mas em se tratando de Cervantes pode ser no sentido irônico da definição da RAE “Padrino de bautizo del hijo o del ahijado de una persona”, pois Canavial não tem filho. Função dramática, acompanha ao marido ciumento; serve como pretexto para o velho explicar o seu drama ao público.

GALAN (que no habla), tradução: GALÃ (não fala). Contexto semântico, segundo Covarrubias se diz “fulano es galán de tal dama”, ou seja, seu namorado ou amante. Função dramática, o Galã e personagem comum nas intrigas amorosas do Século de Ouro, nem precisa ter nome, só função dramática. Não fala, nem precisa, sua atuação é oculta, fica subentendida, só a moça que o experimenta, é o alívio para sua urticária.

ALGUAZIL, tradução: XERIFE. Contexto semântico, “gobernador de una ciudad o comarca, con jurisdicción civil y criminal”; era um cargo eleito; hoje se escreve “Alguacil”. Segundo Covarrubias, “Alguazil” chaman em arábigo a quem prende e julga os homens na Corte do Rei. Relação para o entendimento/interpretação, representa a lei do homem que pouco pode fazer perante a natureza dos desejos carnavais.

Dos MUSICOS, tradução: Dois MÚSICOS. Personagens frequentes ou obrigatórios nos entremeses, já que o final costumava ser com música, ou melhor, canção, muitas vezes acompanhadas de dança.

BAYLARIN, tradução: DANÇARINO. Assim como os músicos, são personagens frequentes nos entremeses, que, como dizemos, costumavam finalizar com música (canção) e dança. Função dramática, é a parte alegre e descontraída que prepara o público para o seguinte ato da comédia.

Considerações

No momento da tradução, assim como na interpretação, o contexto religioso é relevante, pois, nessa época e lugar, a Igreja Católica tinha muito poder. O contexto semântico diacrônico (num tempo passado), desde seu início (teatro grego clássico) os nomes próprios são escolhidos como forma de indicar características dos personagens. Podemos lembrar do significado do nome Édipo, segundo o dicionário de nomes próprios, “o de pés furados” ou “pés inchados”; derivado do grego *Oídipous* (*oidein*, significa “inchar”, e *pous*, “pé”); tradução, “aquele que tem os pés inchados”. Ou seja, o nome do personagem já nos revela características suas. Por outro lado, sabemos que Cervantes era não só um crítico da religião como um transgressor das proibições vindas de Roma (hoje diríamos, em português, da Santa Sé Apostólica). Frequentemente nosso autor é irônico e utiliza os nomes das personagens com o sentido oposto ao sentido religioso. Por esses motivos, são relevantes tanto os contextos religioso e semântico quanto o contexto literário do autor e sua característica de confronto que ele, Cervantes, costuma ressaltar. Ao conhecer outras obras literárias do autor, podemos interpretar e traduzir o texto com mais segurança de entregar ao leitor e/ou espectador brasileiro uma peça em português como se fosse escrita por Cervantes, ou seja, mantendo a intencionalidade inicial de incitar o riso de uma forma crítica e inteligente.

Referências bibliográficas

BUENO, Gustavo. *El mito de la cultura*. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura. 7. ed. Barcelona: Editorial Prensa Ibérica, 1996/2004. Disponível em: <<https://archive.org/details/BuenoGustavoElMitoDeLaCultura/mode/2up>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CERVANTES, Miguel de. *Entremes del viejo zeloso*. Edición de Rodolfo Schevill y Adolfo Bonilla. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrj4g1>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CERVANTES, Miguel de. *Entremeses*. Edición, estudio y notas de Alfredo Baras Escolá. Madrid: Real Academia Española, 2012.

CESCO, Andréa. Tradução coletiva e criativa do "Entremés de la venta", de Quevedo. UFAM, 2022. 1 vídeo (128 min.). Publicado pelo canal Aglaya Literária. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Hd2GJNK4ZI>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

- CESCO, Andréa & GONZALEZ, Mara. Entremes da Venda, de Francisco de Quevedo y Villegas. In *Teatro Breve do Século de Ouro*. Miguel Angel Zamorano (Org.). São Paulo: Perspectiva; Brasília: CNPq, 2020.
- CESCO, Andréa & TÁVORA, Beatrice. Tradução coletiva e criativa do Entremés de la Ropavejera, de Quevedo y Villegas. *Revista TradTerm*, São Paulo, v.38, fevereiro/2021, p. 61-80, Número Especial – III JOTA. Disponível em: <www.revistas.usp.br/tradterm>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- COVARRUBIAS, Sebastián de. *Teroso de la lengua castellana o española* (1611). Madri: Biblioteca Nacional, 2006. Disponível em: <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4flp1>>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- CRUZ TERRA SANTA. “História de São Lourenço”. In: *Santos e ícones Católicos*. Disponível em: <<https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-sao-lourenco/152/102/>>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. *Significado dos nomes*. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomespropios.com.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- LESSING, Gotthold Ephraim. *Dramaturgie de Hambourg*. Paris: Librairie Académique Didier, 1869. Tradução ao francês de M. ED. de Suckau. Disponível em: <<https://archive.org/details/dramaturgiedeha00crougoog/page/n15/mode/2up>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- RAE. *Diccionario de la lengua española*. 23ª edição, atualizado em 2023. Madri: RAE, 2014. Disponível em: <<https://dle.rae.es/>>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. “Contexto”. In: *E-Dicionário de termos literários*, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/contexto>>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- VEGA, Lope de. *Entremes famoso del hospital de los podridos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Madri: Biblioteca Nacional, 2009. Disponível em: <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsb4m4>>. Acesso em: 02 set. 2024.
- WILSON, Deirdre & SPERBER, Dan. La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, Murcia, V. 7, p. 237-286. Tradução ao espanhol de Francisco Campillo García. Disponível em: <<https://revistas.um.es/ril/article/view/6691>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LEITORES DA FICÇÃO – LEITURAS “FICCIONALIZADAS” A REPRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS LEITORES NO ROMANCE *EL IDEAL DE UM CALAVERA* DE ALBERTO BLEST GANA

Fernanda Pereira Diaz - IFSP

Em seu belo trabalho, *La dorada garra de la lectura*, Susana Zanetti traça duas formas de representação do ato de leitura nos romances latino-americanos. (ZANETTI, 2002). A primeira que se apresenta principalmente nos primeiros romances, nos quais a presença da leitura obedece a uma função tópica destinada, ao mesmo tempo, a introduzir um quadro de costumes e incentivar o hábito da leitura. E outra que estabelece uma relação estética e ideológica entre a obra lida e a trama, de maneira que as leituras realizadas pelas personagens acabam por confeccionar suas personalidades. Se a primeira forma intenciona promover a leitura, mostrando-a como um costume habitual dos cidadãos de determinada classe social ou nível cultural, a segunda não é diferente, já que as pretensões de estimular a leitura também estão presentes; entretanto, há uma postura mais crítica, que não só traz os leitores para a ficção, mas também ficcionaliza as leituras.

Nesta segunda forma insere-se a obra de Alberto Blest Gana, desde seu primeiro romance, *Una Escena Social*, o protagonista Alfredo é um leitor extensivo, lê tanto livros de ficção como de história e filosofia. Rousseau, Plutarco, Robespierre, Lord Byron, Fígaro, Platão, Fray Luis de León, Hoffmann são alguns dos escritores que a personagem comenta nas quatro primeiras páginas do romance. Alfredo é um homem culto, no entanto, mais importante do que demonstrar sua erudição, através das citações de suas leituras, está o desempenho que elas apresentam na trama, pois não estão aleatoriamente postas, e Alfredo é uma personagem romântica porque as suas leituras o constituem assim.

O mesmo ocorre com outras personagens de Blest Gana, em *Martín Rivas* temos dois bons exemplos. De um lado, Edelmira, uma jovem simples que pertence ao núcleo do *medio pelo* e de outro, e *Doña* Francisca, a esposa de Don Fidel Elías, um dos representantes da aristocracia do dinheiro. A primeira nos é apresentada pelo amigo de Martín Rivas, Rafael San Luis, que sobre a jovem comenta: “*es una niña suave y romántica como una heroína de algunas novelas de las que he leído en folletines de periódicos que le presta un tendero aficionado a las letras*” (BLEST GANA, 1977, p. 123). São tão marcadas as influências das leituras de folhetins em sua vida que é impossível pensá-la fora deste contexto. Reforçando esta imagem, o mesmo amigo, que também é um leitor, utiliza uma citação para melhor descrevê-la: “*El corazón de esta es como ha dicho Balzac de una*

de sus heroínas, una esponja a la que haría dilatarse la menor gota de sentimientos”. (BLEST GANA, 1977, p. 123).

Já Doña Francisca, que é de uma classe mais elevada, não chega a ser uma leitora tão fantasiosa, pelo contrário, é pragmática e procura estabelecer uma relação intelectual com os livros. Diferente da maioria das mulheres de sua época, ousa intrometer-se nas polêmicas discussões masculinas sobre política. Mesmo sob a censura de seu esposo, que sempre tenta reduzir seu espaço de fala, ainda assim, consegue expor suas afiadas convicções liberais, quais são mais bem construídas e fundamentadas do que as opiniões flutuantes de seu cônjuge. E não por acaso George Sand é sua escritora favorita.

De posse destes exemplos introdutórios, sigamos com as personagens do romance *El ideal de un Calavera*, sobre as quais me debruço com mais cuidado. Publicado pelo periódico santiaguino La voz de Chile, em formato de folhetim, *El ideal de un Calavera* (1863) é a obra que fecha a trilogia completada por *La aritmética en el amor* (1860) e *Martín Rivas* (1862). Os três romances representam alguns dos possíveis caminhos que o cenário da recém- independente nação chilena oferecia aos seus jovens cidadãos. *La aritmética en el amor* retrata os jovens caçadores de dotes que pretendem encontrar no casamento a prosperidade. Em *Martín Rivas*, acompanhamos a ascensão do provinciano que abandona o campo para estudar em Santiago e em *El ideal*, temos a figura ímpar do *calavera*.

Pela tradução etimológica, a palavra *calavera* remete a crânio ou caveira, e no sentido figurado designa um *hombre de mala vida*. No verbete do dicionário etimológico Corominas há referências sobre as metáforas tão presentes nas línguas orientais, mas estranhas ao léxico ocidental, a palavra *calavera*, na acepção empregada no romance, tem sua origem no árabe vulgar e por um decalque semântico do vocábulo utilizado em árabe, *qahûf*, ganhou o mesmo sentido em espanhol³⁴. Assim, o *calavera* de Blest Gana é um tipo social conhecido por seu caráter libertino e imoral, muito próximo à figura do nosso malandro brasileiro.

Como nas outras obras do autor, a leitura também aparece como marca constitutiva das personagens. Abelardo Manríquez, o protagonista da narrativa, é um leitor de um único livro e de algumas histórias de amor. Desde criança lê, sistemática e exaustivamente, a Correspondência de Abelardo e Heloísa, leitura excessiva que motiva a sua idealização do amor. Essa idealização é o reflexo de sua própria personalidade sobre a qual a leitura assume o papel de espelho, que traz uma imagem nítida do amor, porém invertida. O jovem *calavera* Abelardo Manríquez é um decalque de suas leituras, ao mesmo tempo em que representa uma figura romântica, apresenta-se incrédulo, imoral e gozador. Seu caráter ambíguo aponta para a transgressão do tema amoroso, cujo arranjo

pode ser notado no desenvolvimento da narrativa, por meio de suas ações de *calavera*, que propositadamente divergem de seu caráter romântico.

Dividido entre o amor e a libertinagem, o protagonista transporta o ideal romântico de suas leituras para sua escrita, nas trocas de correspondências a autenticidade do *calavera* reduz-se ao seu pequeno repertório de leituras, o que limita sua capacidade de infringir o modelo, estabelecendo deste modo uma relação entre leitura restrita/escrita restrita. As leituras realizadas pelas personagens parecem demarcar a discursividade, a escrita das cartas de amor de Abelardo Manríquez assemelha-se a da Heloísa da Idade Média, recorrendo às tópicas do amor cortês, o jovem entrega-se a sua amada de maneira mais submissa do que quando se declara pessoalmente.

Essa entrega hiperbólica sugere a modalização da escrita, ou seja, a influência da leitura da Correspondência de Abelardo e Heloísa aparece mais marcadamente na escrita do que em suas ações de fato. Seria como se neste campo ele possuísse uma menor autonomia de expressão, que possivelmente estaria pautada em decorrência do próprio formato predefinido pelas cartas de amor, que por si só já cria a separação entre a escrita e a realidade. Menos espontânea que sua fala, a sua escrita obedece a uma estrutura tópica amorosa, aliada é claro, à sua falta de repertório de leitura, que se constitui apenas das supostas cartas de Safo e Faón e da Correspondência de Abelardo e Heloísa, pois como comenta o narrador, Abelardo Manríquez não é muito estudioso: “*Como a los once años leía con bastante corrección, gracias al formidable método ferulístico de aquellos tempos, Abelardo pasó de la banda de Cartago, em cuyas filias militó en la escuela, al colegio en que debía estudiar alguna profesión*” (BLEST GANA, 1908, p 16.).

Envolta por esta certa artificialidade, a escrita de Abelardo Manríquez carrega nas tintas da fantasia e na idealização amorosa. Relação similar entre leitura e escrita ocorre com Inés Arboleda, a destinatária das cartas de Abelardo Manríquez. A jovem é uma personagem alfabetizada, tanto que na primeira parte da narrativa, aparece supostamente lendo um livro que está em suas mãos, mas que ela não o lê: “*Sentada en un banco debajo del parrón, con un libro en su mano, el airoso cuerpo reclinado hacia la derecha y la espalda apoyada a un pilar, Inés miraba al frente y parecía embebida en su contemplación*” (BLEST GANA, 1908, p. 40). Esta cena assemelha-se às pintadas por James Jacques Joseph Tissot, o grande pintor de costumbrista francês do século XIX, que tem uma destacada coleção de retratos de leituras.

Especificamente a descrição que nosso narrador faz de Inés aproxima-se de um dos quadros do pintor, em que uma jovem, sentada confortavelmente em uma cadeira com o livro no colo, parece embalada pela leitura, entregar-se aos seus pensamentos românticos. Mas a julgar pelo desenho que o narrador nos apresenta sobre caráter de Inés Arboleda, percebemos que no romance não se trata

de uma alusão a grandes leitoras, mas sim uma possível paródia pictórica, cujo sentido seria o de ironizar a personagem.

A cena da falsa intimidade com a leitura corrobora o malabarismo de Inés para redigir a carta em resposta a Abelardo Manríquez. O narrador apresenta de maneira cômica as deficiências ortográficas da moça, chegando até a fazer uma menção ao ‘autor’ numa espécie de referência ao mundo externo: *“era necesario hacerlo por escrito, y de aquí surgia una poderosa dificultad, que el autor se ve precisado a enunciar francamente, a fin de no quitar a su historia el sabor de la realidad, tan importante en los estudios de costumbres”* (BLEST GANA, 1908, p. 126.).

Este recurso é um procedimento recorrente na narrativa e funciona como um reforço para o efeito de autenticidade da trama. A referência externa é chamada por “sabor da realidade” pela voz do narrador que possui o absoluto domínio sobre os pensamentos das personagens. Onisciente, faz-nos conhecer o engenhoso método que a jovem inventa para não demonstrar sua falta de cultura.

A forma cômica de demonstrar o temor de Inés diante das tirânicas exigências das regras ortográficas cumpre uma função clara que desenha um retrato bastante coerente da educação feminina da época. Porque não se detém somente às dificuldades de escrita, mais que isto, a passagem também apresenta a existência de um espaço dedicado à leitura, a biblioteca da casa dos Arboleda, que nem chega a ser de toda a família, e sim apenas de parte dela, pertencendo à mãe e à irmã de Inés, e é formada por um pequeno acervo de livros devotos, que representam o reduzido repertório de leitura do grupo social. Segundo o irônico narrador, Inés não lê porque sua beleza dispensa este costume. Já o mesmo não diz de sua irmã Andrea, que desprovida de atrativos físicos, dedica-se, assim como a mãe, mais à religião e à leitura de livros devocionários como compensativos para solidão.

A passagem que mostra as estratégias de Inés para responder a carta de Manríquez ocorre entre os anos de 1835 a 1836, período em que o Chile estava sob o comando de Diego Portales, época em que havia ainda certas dificuldades para a entrada de livros estrangeiros e para a produção de materiais impressos. A leitura não era um hábito presente no país e o pouco que se lia eram livros religiosos e devocionários, que desde os tempos coloniais, circulavam com maior facilidade. O ideal de educação laica em território chileno só se iniciou concretamente após 1842, com o fortalecimento das instituições republicanas, cujo marco histórico foi a fundação da Universidade do Chile, que veio substituir a Universidade de San Felipe, organizada em 1747 pelos jesuítas.

Dialogando com este passado, o narrador desloca-se para o seu presente, e projeta um distanciamento narrativo que incorpora os dois níveis de tempo, o passado e o presente, aproximando-se assim, de alguma forma de seu leitor contemporâneo. Este narrador, que fala desde

1863, parece acreditar numa visão positiva da evolução histórica, a qual lança um olhar distorcido sobre a carência de livros e de leituras da população chilena da primeira metade do século XIX.

Ainda sobre a precariedade da educação da época, temos as irmãs Candelaria e Martina, o pai, Don Raimundo Basquiñuelas, além de Timoleón Miraflores e outras personagens secundárias que apresentam cenas não menos hilariantes do que a protagonizada pela rica Inés Arboleda. Sempre permeados pela comicidade, estes quadros estão a serviço de uma séria reflexão sobre o corpo social chileno, que se mostra por uma perspectiva liberal em que as defasagens na educação refletem os atrasos civilizatórios.

Ao longo do romance, são 36 cartas escritas pelas personagens. No entanto, na maioria delas, os comentários são partes mais relevantes do que o conteúdo das cartas. Estes apartes são questões e reflexões levantadas, ora pelo narrador, ora pelas próprias personagens, sobre as dificuldades de escrita de alguns emissores ou de compreensão de leitura dos destinatários das cartas. Vale à pena se deter nesses momentos com mais cuidado, pois há neles a contextualização do ato da leitura e da escrita das cartas intercambiadas pelas personagens.

Candelaria recebe uma carta, supostamente escrita por Abelardo Manríquez e sua irmã Martina recebe uma de Felipe Solama. Entretanto, ambas foram escritas por Felipe, porque o *calavera*, após sua desilusão com Inés, recusa-se a voltar a escrever cartas de amor. Sem dificuldades, Solama, rapidamente redige duas cartas de amor de caráter completamente diferente. Na que escreve como se fosse Manríquez, encarna uma personalidade passional, bem condizente com ao comportamento impulsivo do *calavera*:

Candelaria de mi alma:

El que me ha separado de Vd. recibirá algún día su castigo; entretanto, si Vd. me ama, deme una prueba de ello facilitándome los medios de verla. Mi amor se ha aumentado con la ausencia y si Vd. no pone término a ella, no respondo de mí: cegado por mi pasión, soy capaz de ir a arrebatarla del seno de su familia. (BLEST GANA, 1907, p. 265).

Já como ele mesmo, Felipe Solama escreve uma carta mais própria do seu estilo empolado:

Martina mía: ¡En vano nos separan! ¿Qué son los obstáculos materiales para dos almas que tienen el poder de encontrarse en la infinita y mágica región del sentimiento? ¡Jamás podrán los verdugos encadenar el pensamiento, ni los padres tiranos hacer bajar a la prosa de lágrimas estériles, a dos seres capaces de desprenderse del mundo por la fuerza sublime de una inmensa adoración! Por esto quedo tranquilo, esperando que ni la ausencia ni el tiempo borren de su pecho mi imagen, como nada tendrá la fuerza de borrar la suya que besa el alma del que la adora. (BLEST GANA, 1908, p. 265).

Timoléon, que está com os outros dois calaveras no momento da elaboração dos textos, comenta após a leitura da carta destinada a Martina que não entendeu nada. O jovem advogado logo explica: “- *Ella tampoco entenderá [...], y eso es lo mejor: toda pasión es amante del misterio*”. Pelo mistério que mais parece “*una ensalada de sentimientos*” (BLEST GANA, 1908, p. 265) dá para imaginar a confusão da jovem de *medio pelo* ao ler e tentar responder esta carta. Sem entender exatamente o que diz a carta, Martina em resposta escreve: “*Querido Amigo, Casi me da vergüenza escribirle porque usted es tan sabio y yo no sé nada pero sé querer á quien me quiere y espero verlo*” [...]. E Felipe Solama após recebê-la, ironiza as faltas gramaticais “-*Hay más pasión que ortografía*” (BLEST GANA, 1908, p. 265)

As irmãs Basquiñuelas escrevem as respostas mais tomadas pela emoção do que por preocupações com as regras ortográficas. Para evitar comprometer o entendimento, o narrador diz ironicamente ter suprimido os erros ortográficos em nome da clareza do texto, mas que, para não o modificar totalmente, conserva os problemas de pontuação. Novamente o narrador usa aqui o procedimento que produz um efeito de realidade.

Em outro momento, o narrador tenta relacionar a personagem Candelaria a uma parcela da sociedade, que embora seja alfabetizada, apresenta dificuldade de comunicar-se pela expressão escrita, por causa da falta de repertório de leitura, que o próprio autor sugere como correlato: “*Después de decifrarla con gran atención, a causa de su poca práctica en la lectura epistolar, la joven llegó a leer corrientemente lo que sigue*” [...] (BLEST GANA, 1908, p. 21).

Tal correlação aparece também evidenciada em outras passagens que vinculam o tom humorístico a um quadro da precária educação do país para denunciar o atraso civilizatório, que segundo o narrador não respeita nem a divisão de classes. Uma vez que, tanto o pai de Candelaria, Don Raimundo Basquiñuelas, apresenta dificuldade para ler a carta que recebe de sua filha: “*se echó hacia atrás su sombrero, púsose los anteojos y leyó la carta con voz nasal y dificultosa dicción*” (BLEST GANA, 1908, p. 145); como o velho rico Don Lino Alcunza, que também é ironizado pelo narrador quando escreve uma carta com faltas ortográficas a jovem Candelaria. Aparte dos equívocos ortográficos está a correspondência trocada por Abelardo Manríquez e Felipe Solama, enquanto o ‘oficial de húsares’ aguarda o julgamento que o levará ao fuzilamento. Diferentes das demais cartas, estas são bem elaboradas e também tomam de fato um papel informativo, pois acabam substituindo, ao longo de um capítulo inteiro, a voz do narrador. Através das cartas dos amigos nos informamos do destino de Abelardo Manríquez e dos acontecimentos nas vidas das demais personagens.

Felipe Solama é advogado e, assim como Abelardo Manríquez, é também um leitor, com a diferença que suas leituras são mais extensivas, e apresentam um tom mais filosófico, o que não

significa que gerem ideias mais elaboradas. Solama é uma espécie de leitor pseudointelectual, que não perde a oportunidade de demonstrar sua erudição. Mesmo em conversas banais, sua imaginação flutua desregradamente, elevando todo tipo de assunto à categoria da metafísica. As reflexões de Felipe Solama sobre a sociedade são prato cheio para buscar a representação do meio social, assim como sua própria figura, também em cena um tipo que, para José Victorino Lastarria, (GOTSCHLICH, 1987), suscitava mais apreço do que o protagonista Abelardo Manríquez. A preferência pelo advogado foi revelada na carta de Blest Gana a Lastarria, em que o escritor comenta com o ex-ministro sobre o romance e as personagens. Em destaque, ele confessa que não o esperava popular, acreditava que Felipe Solama seria apenas uma personagem saborosa para inteligências delicadas.

Nesse sentido, Blest Gana refere-se ao discurso empolado de Felipe Solama que abusa de citações mal empregadas, sendo tomadas, algumas vezes, como sérias para os leitores mais desatentos. Construída de maneira paródica, a composição desta simpática personagem traz à cena a figura de fácil elocução que representa um falso pensador das grandes questões filosóficas e sociais. De maneira irônica, o narrador sinaliza que, embora tenha bons dotes intelectuais, estes seguem em direção errada, porque apesar de cultivar o gosto pela leitura, o faz sem muita ordem nem propósito fixo.

As inúmeras leituras desordenadas de Felipe Solama constroem uma personalidade que traz camuflada em suas reflexões a comicidade, ele é, ao mesmo tempo, o investigador e o objeto. Em meio a uma salada de ideias e frases de diversos autores, é por um lado, o porta-voz das críticas à sociedade representada no romance - chegando algumas vezes a complementar as digressões construídas pelo narrador - e, por outro o representante do mau leitor, que no afã de fazer-se culto perde-se em meio a leituras desconexas.

O ponto alto das reflexões de Felipe Solama está na sua teoria das almas *huérfanas*, cujo princípio, como explica o narrador, vem da tendência do advogado de buscar fins importantes em ações vulgares. Solama investiga as almas que, segundo sua sistematização, pertenceriam à família das almas órfãs, e não por acaso, elege Abelardo Manríquez como a figura de destaque.

Sem grandes fundamentos, a teoria das Almas *huérfanas* é superficialmente apresentada na narrativa, Felipe Solama é praticamente interrompido em quase todas as tentativas de esboçá-la, o que demonstra certa ridicularização de suas elucubrações sobre a teoria, com a qual espera projetar o seu nome para posteridade. Nesse sentido, o pouco que sabemos sobre a teoria, é que se apoia na figura romântica do indivíduo incompreendido, conforme tenta nos explicar: “- *Por mi parte contestó Felipe, yo soy supersticioso como Rousseau, lo que me induce a creer que esa vaga*

superstición, que tiene gran afinidad con el fatalismo, es propia de las almas huérfanas” (BLEST GANA, 1908, p. 298).

Desconexos, seus argumentos parecem mais confundir do que explicar, e tentando forjar uma confiabilidade, cita um nome de autoridade como Rousseau, porém atribuindo-lhe um significado vazio.

Além desse problema teórico, temos também um de ordem metodológica que o próprio Felipe Solama deixa claro quando comenta a respeito de suas ideias: *“Desgraciadamente, la fórmula para reconocer las almas huérfanas por medio de las manifestaciones exteriores, es todavía un problema para mí, y sin esto mi gran teoría quedará incompleta”*. (BLEST GANA, 1908, p. 298).

Ambivalente e não muito clara, a duvidosa teoria do jovem advogado apresenta uma origem ficcional confusa que parece, por um lado apoiar a narrativa, e, por outro sugerir a ridicularização da personagem pelo narrador. Com efeito, ainda que seja notória a forma com que o narrador zomba da personagem, a teoria de Solama auxilia o narrador para confirmar seus fundamentos quanto à sorte de Abelardo Manríquez.

Nesse sentido, o narrador se utiliza do expediente da teoria das almas da personagem para poder expressar-se com mais espaço e poder dentro da narrativa. Quando fala da má sorte do *calavera*, pela boca do advogado, mantém um distanciamento que forja a existência de outro texto que sugere uma investigação paralela à sua, que mesmo carente de confiabilidade, continua confirmando a autenticidade da história.

Além de criar uma ilusão de que a narrativa não é o único texto que se debruça sobre a vida do protagonista, o artifício empregado parece também colocar em destaque a autoridade e seriedade do relato do narrador, em detrimento do de Felipe Solama, que sempre aparece ridicularizado. Dado efeito é armado pela particularização de cada relato, como se ambos não tivessem uma filiação ficcional comum.

A sobreposição dos textos é dada, propositalmente, de maneira desigual, a respeito da teoria das almas huérfanas, como já alertado, conhecemos apenas reduzidas informações agregadas às empoladas falas de Felipe Solama e intervenções de segunda mão, embaladas por bromas e gracejos de Timoleón Miraflores e Abelardo Manríquez. Esta forma de apresentação dá a impressão de certo afastamento por parte do narrador que em poucas ocasiões a menciona diretamente.

Através de tantas personagens leitoras, descortinamos uma série de perfis que de alguma maneira, revelam a relação do mundo encenado com a cultura letrada. As leituras imaginativas de Felipe Solama, os livros devotos da biblioteca da casa provinciana e patriarcal del Trébol, os erros

ortográficos de Inés Arboleda, a rudimentar escrita das irmãs Candelaria e Martina Basquiñuelas e tantas outras situações registradas nas 36 cartas trocadas pelas personagens durante o romance.

Essa quantidade significativa de cartas também nos permite verificar certa preferência da narrativa pelo gênero epistolar, somando assim mais uma vez, a articulação da forma ao conteúdo tão grata ao realismo literário de origem francesa.

Expressivas como as interferências trágicas e cômicas, as cartas, tomadas quase que como documentos, cumprem o papel de montar um quadro social convincente da educação da época, chegando em alguns momentos a substituir a voz do narrador.

Com tantas possibilidades de sentido, nos atemos a vislumbrar mais perguntas do que respostas. Sem pretensões de estabelecer verdades sobre o texto, reconhecemos a fragilidade das interpretações que sempre estão sujeitas a modificações e atualizações. Bastando apenas um novo dado para renovar significações a cada nova leitura que realizada.

Referências bibliográficas:

- BLEST GANA, A. El ideal de un calavera. Paris: Librería de La Vda. de CH. Bouret. 1908, Tomo I e II.
- _____. El ideal de un Calavera. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1999.
- _____. “Literatura Chilena. Algunas consideraciones sobre ella” In: El jefe de la familia y otras páginas, Santiago: Zig-Zag, 1956.
- _____. La Fascinación, Una Escena Social. La Aritmética en el amor. Santiago: Zig-Zag, s.d.
- _____. Martín Rivas (Novela de costumbres políticos-sociales). Prólogo, Notas y Cronología Jaime Concha. Caracas: Ayacucho, 1977.
- CASTRO, Silva Raúl. Historia Crítica de la novela chilena. 1843-1956. Madrid: Ediciones Cultura hispánica, 1960.
- CONCHA, Jaime. “Prólogo” In: Martín Rivas. Caracas: Ayacucho, 1977.
- COROMINAS, JOAN. Diccionario Crítico Etimológico castellano e hispanoamericano. Volume I. COROMINAS. (col) José A Pascual. Madrid: Editorial Gredos 3ªed, 1991.
- CUNNINGHAM, Lucía. Estética Realista y liberalismo en La Aritmética en el amor de Alberto Blest Gana. Texto e ideología en la narrativa chilena. Ed. I&IL, s/d.
- GOTSCHLICH, Guillermo Reyes. “Grotesco y tragicomedia en El ideal de un calavera de Alberto Blest Gana”. In: Revista Chilena de literatura. N°29 abril, Año, 1987.
- ZANETTI, Susana. La dorada garra de la lectura- lectoras y lectores de novela en América latina. Rosario: Beatriz Viterbo, 2002.

UMA LEITURA COMPARATIVA INTERTEXTUAL DE DOM QUIXOTE NA LITERATURA E NO CINEMA

Ítalo Oscar Ricardi León - UNIFAL

Introdução

No contexto dos estudos literários comparativos e outras artes, surgiu o interesse por abordar *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*, obra do escritor espanhol Miguel de Cervantes Saavedra, publicada no século XVII, tendo como finalidade desenvolver uma leitura comparativa intertextual a partir de uma das versões adaptadas do clássico cervantino para o cinema, intitulada *Dom Quixote* (1957), dirigida pelo cineasta russo Gregory Kozintsev. A versão adaptada de Kozintsev foi filmada nas planícies da Criméia e teve como protagonista o ator Nikolai Tcherkassov, no papel de dom Quixote, e de Yuri Tolubéyev, na interpretação de Sancho Pança. Na direção artística e no *design* da produção, assim como na caracterização das personagens, houve o assessoramento filmico e estético do escultor Alberto Sánchez, um exilado republicano espanhol que viveu na ex-república soviética.

Com o tempo, o texto cervantino adquiriu uma projeção de caráter universal derivada de sua leitura e recepção da obra, assim como das distintas representações criativas de dom Quixote e Sancho Pança, personagens emblemáticas, cujas figurações não ficaram apenas restritas à esfera do texto literário, senão que se expandiram pelo campo de outras artes, permitindo estabelecer significativos diálogos e relações comparativas intertextuais no âmbito da literatura e outros sistemas semióticos. Segundo Esteves (2005), *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*, doravante cognominada de *Quixote*, trata-se de uma das obras mais traduzidas do planeta, depois da Bíblia, e apesar das limitações em manter dados estatísticos atualizados, acredita-se que o *Quixote* conte hoje com cerca de 500 edições em sua língua original e mais de mil nas mais de setenta línguas a que já foi traduzido. Por conseguinte, transformou-se na obra mais conhecida da literatura espanhola e em uma das mais importantes da literatura universal e, assim popular, teve uma infinidade de diferentes leituras.

Além do mais, com o passar do tempo, as personagens dom Quixote e Sancho Pança adquiriram uma vasta projeção ocasionada pela recepção da obra, cujo texto se caracteriza, principalmente, por uma narrativa engenhosa entretecida por traços paródicos, cômicos e irônicos, bem como por um enredo profuso de diálogos habilidosos e peripécias grotescas das personagens que desenrolam diversas ações que refletem, no caso de dom Quixote, aspectos de uma loucura

visível ou perceptível. Na trajetória de ambas as figuras, em função das observações da crítica exegética e visão romântica, elas também foram interpretadas como a luta constante entre a realidade e a razão, por uma parte, e a imaginação e o desejo ideal, por outra, o que provocou diferentes percepções derivadas da sua leitura.

Para Stam (2008), dom Quixote deixou um longo rastro de comentários prestigiosos e, se possui uma natureza “poliperspectivista”, como o autor faz questão de frisar, o romance tem sido lido, também, dessa forma, na medida em que seu protagonista tudo encarnou, desde a nobreza de se combater causas perdidas até a loucura cega de se perseguir uma ideia fixa, e ainda destaca de forma eloquente:

Há séculos os críticos se debruçam sobre a lucidez ou insanidade mental de Dom Quixote, da mesma forma que discutem se Hamlet, que apareceu nos palcos apenas quatro anos antes da publicação de Dom Quixote, era louco ou se queria simplesmente dar ares de uma “índole extravagante”. Toda a história da literatura moderna pode ser vista com uma nota de rodapé de *Dom Quixote*. Sua influência estende-se a escritores tão variados quanto Dickens, Melville, Goethe, Flaubert, Twain, Turgenev, Borges, Machado de Assis e Alejo Carpentier. Séculos afora, o próprio romance parece ter se metamorfoseado em termos de gênero, sendo lido como um travestido burlesco ou admirado como um respeitado clássico. (STAM, 2008, p. 45).

À vista disso, cabe destacar que, na visão comparatista, uma das consequências dessa diversidade foi a de que a leitura dos grandes textos da literatura, conforme esclarece Vieira (2012a), se inseriu no conjunto de estudos voltados para a intertextualidade, permeando a noção de recepção compreendida em um sentido amplo e que, no caso do *Quixote*, abrangeu não apenas textos literários, mas, também, outras expressões artísticas que se pautaram pela obra de Cervantes, seduzindo diferentes linguagens, não apenas no âmbito literário, mas, também, no campo da música, pintura, escultura, cinema, artes gráficas, por citar algumas.

Assim, ao se cogitarem possibilidades de leitura e interpretação advindas da natureza do enfoque proposto, de caráter intertextual comparativo, se faz pertinente considerar a presença dos “modos de ver” ou “de ler” na medida em que o humano, como aponta Bauler (2013), nada observa de novo que não busque interpretar, ou seja, elaborar uma interpretação fenomenológica ou mesmo sensível para o objeto observado, aspecto relevante ao se produzirem leituras dialógicas entre textos literários e filmes. De acordo com Palma (2004), o conceito de leitura se amplia, redimensionando a função do sujeito-leitor, que dinamiza as formas de aquisição dos conhecimentos literários que passam a percorrer um caminho interdisciplinar.

Além do mais, ao se terem já comemorado mais de quatrocentos anos do lançamento do *Quixote*, e em função das incontáveis edições e reedições da obra original, versões para o teatro, o

cinema, interpretações pictóricas, esculturas, charges, quadrinhos, e outras linguagens, há quem pense no *Quixote*, como enfatiza Nascimento (2005), como uma obra difícil, leitura para iniciados, um mundo denso e complexo a que somente leitores privilegiados teriam acesso, sem se perceber que o *Quixote* não foi escrito para eruditos, mas para os milhões de leitores comuns que o livro tem conquistado desde que foi publicado, provavelmente leitores seduzidos pelo fascinante universo criado nas páginas de ficção traçadas pela engenhosidade cervantina.

Por outro lado, a adaptação do *Quixote* para o cinema representa de modo evidente uma aproximação e interação entre as linguagens literária e cinematográfica e, ao mesmo tempo, um encontro instigante e sedutor da literatura com o cinema. Do mesmo modo que na obra cervantina os protagonistas dialogam e viajam juntos enfrentando inimigos, desfazendo agravos e tentando corrigir abusos, conforme o desenrolar do enredo e a recepção do leitor, no cinema elas são recriadas de modo correlato como personagens por meio da linguagem narrativa do filme, de maneira que, ao se deslocarem pelo contexto da versão cinematográfica, dom Quixote e Sancho Pança fazem esvoaçar também a fantasia e o imaginário do leitor/receptor.

Assim, ao se cogitarem possibilidades de leitura e interpretação advindas do enfoque proposto, o objetivo principal desta abordagem é propor uma análise comparativa intertextual mediante os aspectos da narratividade, leitura e interpretação que permitem entrecruzamentos e diálogos intertextuais comparativos significativos em conformidade com a obra e a versão adaptada para o cinema.

Uma leitura do *Quixote* na literatura e no cinema

O *Quixote* ainda hoje atíça a curiosidade do leitor despertando interesse pela sua leitura e abordagem enquanto um clássico literário que está vigente na contemporaneidade. A obra possui a capacidade de se atualizar e ressignificar constantemente. A respeito, vale ter presente aqui uma das premissas sobre os clássicos proposta por Calvino (2007, p.12), para quem esses livros, “quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.”

Os estudos sobre o *Quixote*, de acordo com Vieira (2012b), tiveram o mesmo destino das pesquisas voltadas para as obras clássicas, que apontam para um sinal de conflito entre duas tendências: por um lado, a abordagem da obra a partir dos pressupostos que orientaram sua criação, com o intuito de resgatar os domínios possíveis da escritura e da leitura tendo em conta os leitores contemporâneos; por outro, a abordagem que se empenha em adequar o sentido aos referenciais

próprios do leitor moderno, buscando seus possíveis significados a partir do que eventualmente o texto é capaz de dizer para o público de hoje.

No desenvolvimento do enredo narrativo percebemos que, à medida que ambas as personagens, tanto dom Quixote de la Mancha, o cavaleiro andante, como Sancho Pança, seu adepto escudeiro, se desenvolvem e evoluem enquanto parceiros protagonistas que, ao entrelaçar e compartilhar suas vidas, ora divergindo ora se complementando, comovem e atraem pela doideira criativa de suas aventuras, dinâmica dos seus paradoxos, paramento das suas feições e personalidades, até descobrir que, pela convivência e intimidade de suas jornadas, elas são figurações de “carne e osso” e possuem as mesmas ambiguidades e contradições dos seres humanos; isto é, daquilo que é viver e sonhar, trafegando pela vida e fazendo referência, iniludivelmente, às dimensões da realidade e da consciência, mas também da ficcionalidade e da idealização.

Não resta dúvida de que o fidalgo perdeu a razão porque teve a ideia tresloucada de se transformar em um cavaleiro andante que, após lembrar-se da tradição dos seus antecessores, intitulou-se de *dom Quixote de la Mancha*. A postura do cavaleiro manifesta um acentuado e evidente caráter transgressor que bem se poderia considerar uma espécie de “feitiço da ficção”, isto é, dom Quixote experimenta em sua própria pele os efeitos da irrealidade das imagens que povoam sua cabeça, advindas do tipo de leitura feita com total dedicação e intensidade. Para Krause (2007), dom Quixote tem sido reduzido a uma de duas identidades: ora um idealista que combate as injustiças, ora um louco que quer a todo custo se tornar um personagem literário, e ainda ambas as feições ou até outras tantas ao mesmo tempo, porque a personagem pode ser, também, herói, palhaço, sábio e santo. Entretanto, o autor reconhece que dom Quixote - assim como nós - veio para confundir e fazer pensar, considerando que, seja sua presença na literatura como no cinema, nenhuma das facetas dá conta da totalidade da sua personalidade e verdade.

No caso da adaptação do filme de Kozintsev é pertinente destacar, *a priori*, que o cineasta introduziu no filme algumas modificações em relação ao enredo e à visão do texto original, mas sem que por isso a obra tenha perdido seu caráter referencial ou de universalidade, assim como sua correlação e similitude em relação à célebre dupla de personagens que foi projetada na tela e os outros elementos análogos como a caracterização das mesmas, o contexto histórico, o conteúdo e o protagonismo, aspectos chaves que permitem esboçar aproximações e estabelecer relações comparativas intertextuais entre a literatura e o cinema, além do reconhecimento do filme de Kozintsev, pela crítica especializada, como sendo uma das adaptações “razoáveis” ou “plausíveis” do romance para o cinema.

Por outro lado, embora considerar uma adaptação “razoável” ou “plausível” da literatura para o cinema possa gerar uma discussão conceitual polêmica em relação à precisão de sua leitura

no sentido de discutir o que seria ou se entenderia por esse tipo de adaptação da obra literária para a tela de cinema, em nosso caso, trata-se de uma história ou enredo clássico, cuja configuração e interpretação do sentido é amalgamado pelo aspecto da narratividade que, ao mesmo tempo, oferece amplas condições de leitura e de interpretação, permitindo entrecruzamentos comparativos intertextuais significativos por meio das personagens que interagem no universo da ficção, em conformidade com as fronteiras da palavra escrita e a proposta da versão adaptada para o cinema que, por mais “razoável” ou “plausível” que seja, mesmo mantendo relações de fidelidade com respeito ao texto original, dificilmente ocupará o lugar da obra literária ou representará uma cópia fidedigna do texto em toda sua complexidade.

Deste modo, sustentamos que, ao comparar uma obra literária e uma versão cinematográfica, a interação gerada entre ambas as linguagens não se pode conceber no sentido de considerar que a adaptação cinematográfica seja uma espécie de “versão romanceada de um filme”, como empiricamente se poderia pensar. Há pontos de contato ou interseções relevantes entre a literatura e o cinema, mas esse fato não significa que a versão cinematográfica represente uma “cópia fiel” da obra literária ou que, ao se comparar, exista um caráter de “imitação” por parte do roteiro filmico. Portanto, exigir fidelidade de forma absoluta ou total da literatura para o cinema, ou vice-versa, seria um equívoco elementar, conforme Johnson esclarece:

A insistência na “fidelidade” - que deriva das expectativas que o espectador traz ao filme, baseadas na sua própria leitura do original - é um falso problema porque ignora diferenças essenciais entre os dois meios, e porque geralmente ignora a dinâmica dos campos de produção cultural nos quais os dois meios estão inseridos. Enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal, com toda a sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogo, narração e letras de música), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas). Todos esses materiais podem ser manipulados de diversas maneiras. A diferença básica entre os dois meios não se reduz, portanto, à diferença entre a linguagem escrita e a imagem visual, como se costuma dizer. Se o cinema tem dificuldade em fazer determinadas coisas que a literatura faz, a literatura não consegue fazer o que um filme faz. (JOHNSON, 2004, p.42).

Se o cinema constitui outra linguagem como sistema de expressão artística, mesmo que esteja conectado de forma intrínseca ou mantenha relações de aproximação com a literatura, a adaptação cinematográfica corresponderá a uma obra diferente por excelência. Desta maneira, a versão filmica se pode considerar uma nova obra com peculiaridades que a aproximam da linguagem literária, até pela maneira de utilizar alguns recursos estilísticos, mas que, na sua configuração como forma artística, sempre será diferente do texto que a originou.

As relações comparativas intertextuais possibilitam uma aproximação ao universo temático das manifestações estéticas, poéticas e discursivas, abrangendo uma infinidade de experiências sensíveis, articulações simbólicas e áreas de interesse que se constituem e inserem, prontamente, no universo e materialidade sógnica tanto da literatura como do cinema e de outras expressões artísticas. Para Avellar (2007), o livro e o filme têm sido pressionados, desde o começo da década de 1920 e especialmente ali, por forças de igual intensidade, mas opostas: a palavra a se aproximar da aparência primeira fotográfica, a ser imagem. Por sua vez, o cinema, a se aproximar da palavra enquanto expressão imediata e utilitária que permite a comunicação direta. A relação verdadeiramente criativa que surge desse desafio se realiza à margem de tais pressões e parte do entendimento de que uma expressão e outra se fazem sob um comum princípio de construção.

Dom Quixote e Sancho Pança constituem personagens clássicas que estão entre as mais famosas da literatura universal. O impacto dessa distinção originou diferentes imagens que foram reproduzidas ao longo do tempo. No caso da versão filmica *Dom Quixote* (1957) do cineasta russo Gregory Kozintsev, enquanto adaptação cinematográfica, ela teve a capacidade de interagir com um texto clássico literário monumental e de estimular as potencialidades criativas e interliterárias com o leitor/receptor, ficando em evidência que o filme de Kozintsev transcende o enredo proposto pelo romance, assim como concebido pelo seu autor Cervantes.

No filme *Dom Quixote* de Kozintsev, por meio de uma adaptação apurada do seu roteiro filmico, o cineasta condensou os episódios mais conhecidos da obra literária na tela e configurou, também, a imagem de dom Quixote como um cavaleiro andante, imbuído de ideais cavalleirescos e na companhia do seu escudeiro, assim como na obra, procurando lutar contra inimigos, enfrentar abusos e ultrajes diversos; no entanto, na versão cinematográfica, a personagem principal se envolve, por exemplo, como aspecto diferenciador da versão filmica, em confrontos de classes sociais e demonstra que sabe confraternizar com camponeses e desfavorecidos, sendo mesmo capaz de se misturar com eles na roça e manter contato também com a natureza.

Ao se estabelecerem relações comparativas intertextuais entre as duas obras, a filmica e a literária, deve-se ter presente que, além de existir uma distância histórica entre ambas, por meio de alguns séculos e também milhares de quilômetros, houve também diferenças interculturais significativas entre a Espanha de início do século XVII e a União Soviética de meados do século XX. Portanto, entre Cervantes e Kozintsev, existem poucas conexões, por não dizer nenhuma, se olharmos dessa perspectiva ou ponto de vista. No entanto, parece ter havido interações e confluências interculturais enriquecedoras a respeito da leitura e da interpretação da imagem do *Quixote* no contexto cultural russo-soviético, oriundas de aproximações literárias entre a Espanha e a Rússia que coexistem como relações de “irmandade” ou de uma espécie de “fronteira comum”,

em cuja divisa o *Quixote* pode ser visto como uma imagem significativa ou até um “mito estrangeiro” de acentuada convergência e ressonância.

Consequentemente, o que aproxima as duas obras não é tanto sua forma ou seu conteúdo, considerando que as aventuras do dom Quixote de la Mancha no filme foram selecionadas, modificadas e/ou adaptadas, senão o modo de transmitir o sentido em sua essência, ou seja, seu “espírito” ou sua “alma”, prevalecendo na interpretação cinematográfica o ideal em pró da defesa de valores humanísticos e certa confiança no ser humano, no homem; ou seja, aspectos que tornam dom Quixote muito próximo e compreensível para a sociedade, isto é, do povo. Deste modo, tudo indica que dom Quixote, no contexto sociocultural russo, se pode considerar uma espécie de “objeto histórico”, um arquétipo de ficção estética dotado de entidade própria e uma personagem amplamente politizada, cujas leituras o preencheram de ilusões por acreditar num mundo melhor e estar convencido da necessidade da utopia.

Stam (2008) lembra que a obra cervantina pode ser considerada como um “artefato cultural” que surgiu de um mundo mediterrâneo complexo, multicultural e multilíngue, e de uma Espanha moldada por três civilizações religiosas ao longo de séculos: a católica, a muçulmana e a judaica, esquecendo-se, muitas vezes, de que os judeus e muçulmanos da Ibéria viviam em proximidade simbiótica, enquanto os católicos eram inimigos de ambos. Em relação à versão de Kozintsev, o autor assinala que o filme pode ser visto como uma “crítica velada às contradições do stalinismo” e esclarece dizendo que o fundamentalismo impotente de *Quixote* é, afinal, menos perigoso do que o dos mestres do poder soviético; porém, como alguém que se vê ‘além’ das massas adormecidas e passivamente obedientes; assim, o *Quixote* realmente parecer encanar a ideologia da tomada de comando do “partido vanguardista”.

Por sua vez, Bagno (1994), que estudou esse fenômeno de perto, lembra que, por cima dos avatares da história recente, embora com itinerários políticos opostos - referindo-se ao franquismo na Espanha, e ao estalinismo na Rússia -, o “rasto imagético” do *Quixote* faz lembrar os pontos que unem os russos aos espanhóis, e que também os distanciam de outros países centro-europeus, considerando que há uma capacidade de sonhar para além do rigoroso realismo do presente e que, apesar de não gostar reconhecê-lo, existem algumas consequências inquisitoriais pelo excesso de zelo e de idealismo.

A versão filmica de Kozintsev se pode considerar como sendo mais que a simples adaptação de uma obra literária para o cinema: ela carrega, por assim dizer, traços sógnicos ou imagéticos de uma concepção politizada que, de acordo com Martínez Illán (2010), poderia ser vista e lida como uma “alegoria do estalinismo” e também como a “transfiguração” de um mito nacional que concebe dom Quixote desvinculado da novela cervantina e com particularidades próprias da idiossincrasia

rusa. Por conseguinte, pela sua procedência, o filme de Kozintsev, em seu conjunto, não deixa de apresentar uma visão ou certa tendência “populista”, acentuada por aspectos sociais contrastivos e por outros de caráter paródico advindos de alguns traços plásticos caricaturescos do ilustrador Daumier.

Na concepção do filme de Kozintsev, pode-se perceber uma forte influência cinematográfica herdada da tradição filmica russo-soviética, em particular do cinema de Eisenstein, que estará presente de forma perceptível na configuração da fotografia, enquadre filmico, cenografia, discurso oratório, planos, ambientação e expressividade da dramaturgia cênica. As raízes artísticas de Kozintsev estavam fincadas na experimental *avant-garde* soviética da década de 1920, mas durante anos os censores stalinistas obrigaram-no a fazer muitas concessões. Stam (2008) destaca que o diretor russo, que também adaptou *Hamlet* e o *Rei Lear*, fez versões de clássicos literários com a intenção de “abrandar” as autoridades mesmo que só conseguisse um relativo “avanço”, afirmando que Kozintsev filmou *Dom Quixote* em 1957, exatamente um ano depois do discurso anti-stalinista de Krushchev para o 20º Congresso do partido Comunista Soviético. A história é filmada tendo como pano de fundo uma sombria paisagem da Crimeia, que se torna uma espécie de personagem no filme.

O filme de Kozintsev alude a seu tempo e o faz na perspectiva do seu tempo; portanto, há necessidade de se considerar nas entrelinhas o sentido simbólico/contextual que representou o “quixotismo” existente na literatura e na tradição cultural russa. Comentando algumas edições do *Quixote* feitas em Moscou, Monteiro Díaz (2005) assevera que Cervantes seria um autor que antecipa o espírito do pequeno burguês, e sua obra, referindo-se ao *Quixote*, uma diatribe antifeudal com fundo classista, representando uma sátira do baixo medievo, ou seja, uma figura caricaturesca da antiga ideologia feudal; já o escritor espanhol, por sua vez, seria um indivíduo acossado por contradições econômicas e ideológicas que, à luz da dialética do materialismo histórico, resultaria ser, então, um autor revolucionário.

Nesse sentido, Bagno (1994) frisa que se trata de um dos exemplos inusitados da história da cultura em que um fenômeno meramente literário de um país concreto (Espanha), se converte em dominante na vida cultural e pública de outro país (Rússia), com a inevitável perda de muitas, para não dizer a maioria, de suas peculiaridades histórico-literárias concretas. Já no olhar de Sánchez Millán (2010), o cineasta Kozintsev, além de apaixonado, respeitoso com a obra e sem temor dos textos difíceis do livro, recriou no cinema a personagem de um dom Quixote de la Mancha que corresponde à projeção de uma imagem de suas melhores virtudes humanas, visionárias, sociais – e socialistas, conforme os interesses políticos da produção – na perspectiva de uma loucura quase filosófica que oferece ao espectador a possibilidade de contemplar um dom Quixote atual para a

época, porém que interpreta o mundo de forma diferente e o faz a partir de uma fantasia crítica heterodoxa. Contudo, sabe-se que, por outro lado, a obra de Cervantes representou uma leitura bem aceita e de cunho obrigatório na escola russo-soviética, fato que tornou dom Quixote conhecido e o transformou, ao mesmo tempo, em um símbolo da luta pela liberdade e igualdade contra os poderosos no período soviético. A versão cinematográfica *Dom Quixote* (1957) de Kozintsev, no olhar de Stam, chama a atenção para as feições cômicas e burlescas do romance, bem como para seus aspectos trágicos e filosóficos:

Da mesma forma que Kozintsev enfatizou a dimensão de classes em sua adaptação de *Rei Lear* [...] assim também seu *Dom Quixote* sublinha o conflito de classes e as ideologias. *Dom Quixote*, trajando uma armadura enferrujada e portando um prato de cobre na sua cabeça, faz cruzadas pela justiça em nome dos pobres e oprimidos. O filme denuncia, em especial, a crueldade dos aristocratas que torturam Dom Quixote com suas brincadeiras malévolas. A aristocrática Altisadora, por exemplo, finge estar apaixonada por Quixote, mas depois ri dele por ter acreditado que ela poderia se apaixonar por uma “vara velha e alquebrada” como Quixote. Para o público russo, supõe-se que os aristocratas desencadeiam a lembrança dos tempos dos czares. Kozintsev, ainda introduz uma crítica anticlerical fazendo com que Sancho perceba que o sacristão não faz soar os sinos da igreja para chamar os fiéis à oração, mas sim para informar sua amante, num povoado próximo, da hora de sua chegada. O personagem de Dom Quixote, por sua vez, é socialmente ambivalente. Por um lado, apesar de seu *status* de fidalgo, ele confronta os poderosos para resgatar os oprimidos, embora ele nunca deixe de flertar com a nobreza. Mas ele realmente socorre os fracos e indefesos; inerente à sua noção de cavaleiro andante existe um princípio democrático de igualdade e justiça. (STAM, 2008, p.67-68).

À vista disso, por melhor que tenha sido a intenção de Kozintsev ao adaptar o Quixote para o cinema, ele fez escolhas peculiares e significativas considerando uma obra secular que possui visões universais sobre a vida e a existência. Nesse sentido, mesmo que tenha havido cisões ou desilusões com o regime soviético, a presença de uma obra ímpar como o *Quixote* permitiu não haver uma perda total da esperança e da crença na utopia. Podemos supor que no filme de Kozintsev se tencionam traços de uma imagem de um “Quixote soviético”, que toma uma atitude para beneficiar a comunidade e está intimamente ligado e influenciado por questões sociais; dessa perspectiva, é possível perceber o lampejo de uma “utopia quixotesca” em consonância com um coletivo de caráter social. Para Pronkevich (2011), a figura de um “Quixote soviético” não se identificaria só com a de um “guerreiro”, mas também com a imagem de um “perfeito paladino” do trabalho desprendido, que conserva a pureza da sua fé e acusa as divergências do próprio código moral construtor do comunismo, onde a ética consumista se converte no maior perigo para a sociedade socialista; desta maneira, o *Quixote* assume os traços simbólicos de um “lutador” que combate contra novos “filisteus capitalistas” encobertos pelos anseios soviéticos.

Considerando a perspectiva de esse olhar, Kozintsev conseguiu adaptar a obra de Cervantes para uma versão fílmica em cujo enredo cinematográfico surge a configuração de uma imagem “justiceira” de dom Quixote; isto é, o cineasta selecionou episódios do texto literário em que dom Quixote se empenha por ser resoluto e suas ações realçadas por serem entravadas por lutas, sentido de liberdade e centrado na aplicação da justiça, aspectos que vão incidir de maneira a fazer dom Quixote perder a noção da realidade e, na sua procura do bem, chegar até ocasionar o mal. Além disso, a ambientação das encenações, assim como o figurino, será traspassada pela solidão e devassidão do espírito humano, coligado às paisagens de uma região ressequida e com pouca vegetação, como a Crimeia. Sobre esse prisma, Martínez Illán, assevera o seguinte:

Dom Quixote e Sancho Pança percorrem uma Mancha que é a Criméia desprovida de toda vegetação, uma paisagem que se tem descrito como lunar. Os interiores das casas participam de um astecismo mais próprio da pintura que de um decorado fílmico. Alguns planos emulam estampas como se fossem pinturas de Velásquez, Goya ou Soroya, crianças nuas cruzando entre o gado. Há duas cenas corais onde esta estilização pictórica é mais acusada pela escenografia e pela disposição dos atores. São as cenas corais, no palácio ducal e a cena da insula de Baratária, com Sancho fazendo de juiz. O vestuário e a rigidez dos atores lembra não só Velásquez, também o Greco [...] Kozintsev via na personagem essa mistura de dignidade na derrota e de lucidez para desmascarar a injustiça. A dom Quixote as leituras o tinham preenchido de ilusões em um mundo melhor e convencido da necessidade da utopia. Dom Quixote não é um louco que perdeu o sentido da realidade, é seu idealismo justiceiro que o levou a sair da sua casa e percorrer o mundo e a consequência é o desencanto final. (MARTÍNEZ ILLÁN, 2004, p. 10; tradução nossa).

À guisa de considerações finais

Desta maneira, tanto a literatura como as adaptações cinematográficas proporcionam histórias ou enredos que pode fazer parte tanto da literatura como do cinema, ou seja, assim como um argumento advindo da literatura pode ser adaptado ou roteirizado para o cinema. Por conseguinte, pensar nas personagens de dom Quixote e Sancho Pança é deparar-se com rastros imagéticos desafiadores que se encontram espalhados como se fossem os “enigmas” de uma espécie de “caça ao tesouro” ou de um “jogo engenhoso”, imaginativo e ludíbrio que precisa ainda ser “desentesourado” para ser compreendido e ressignificado.

Ao se ler um texto literário romanceado – como o texto escrito do *Quixote* – é evidente que a obra sugira ou evoque, em sua leitura e interpretação, imagens na composição da sua narrativa. Quem teve a oportunidade de assistir a algumas das versões cinematográficas do *Quixote*, após ter lido ou conhecido a obra, percebe diferenças comunicativas ao deparar com os enredos narrativos e/ou as imagens produzidas entre ambas as linguagens. Não obstante, tanto em um como em outro tipo de recepção, desde que existam algumas condições mínimas, não deveriam existir empecilhos

para que se originem imagens daquilo que se está lendo, ouvindo ou assistindo, e as derivações usuais dos seus distintos entrecruzamentos comparativos intertextuais.

É evidente que o *Quixote* contém linhas descritivas que permitem originar um modelo iconográfico visual, perfeitamente aplicável à estética do cinema ou a quaisquer outras formas de expressão artística, permeando as relações comparativas intertextuais que aproximam a literatura e o cinema. No entanto, as imagens dos dois protagonistas construídas de palavras e com grande plasticidade pelo estilo preciso do seu autor, passaram a ter cor e movimentos ao longo do tempo, o que originou, segundo Esteves, algumas visões e impressões advindas da sua leitura e recepção, considerando que as leituras do texto foram diferentes com o passar do tempo, conforme o próprio estudioso faz questão de frisar:

É evidente que suas leituras foram diferentes ao longo da passagem do tempo. Foi lida de uma forma bastante particular por seus contemporâneos, que preferiram rir com as trapalhadas de dom Quixote, tomando o livro literalmente como uma sátira burlesca das novelas de cavalaria tão populares por aquelas eras. De outra forma, totalmente diferente foi lida a partir do século XIX, quando a mentalidade romântica preferiu ver em dom Quixote uma espécie de paladino do idealismo, em contraposição com a visão realista de seu escudeiro Sancho. A ação do protagonista deixa de produzir riso, passando, então, a invocar a tristeza diante da comprovação da inexorabilidade do destino ou da dureza das regras impostas pela sociedade industrial que afoga a individualidade. Nesse período chegou-se ao cúmulo de comparar o protagonista ao próprio Cristo. Mais recentemente, já no limiar da pós-modernidade, surgem novas leituras. Algumas insistem de modo quase extemporâneo, na contramão do texto aberto, quase um palimpsesto que a obra é, em extrair lições de moral ou fazer leituras fechadas. Outros, seguindo os passos da onda estruturalista que esteve em moda há algumas décadas, tendem a valorizar mais o tecido narrativo e o jogo intertextual que as questões históricas ou sociais. Outros, ainda, mais recentemente, propõem uma leitura mais arqueológica, procurando ler o texto de acordo com os códigos vigentes no período em que foi produzido, ou associando-a ao contexto histórico que possibilitou sua gestação. (ESTEVES, 2005, p. 140).

Em suma, seja uma ou outra tendência, apesar dos conflitos ou tensões que essas observações ou estudos puderam gerar, decerto, constata-se que as imagens das personagens protagonistas, ao longo do tempo, tiveram a capacidade de “sair” da respectiva obra e de se “enraizar” como imagens arquetípicas que, aos poucos, se configuraram no imaginário e memória coletiva por meio da recepção e difusão da sua leitura e da interpretação do seu texto, radicando aí, talvez, seu caráter enigmático, intertextual e até “prestidigitador” para quem porventura também leu e/ou ouviu falar a respeito da destemida dupla.

Ambas as personagens se distinguem, desta maneira, como se fossem as faces de uma mesma moeda ou de uma imagem com características de uma “dobradiça”, só que a diferença desse rearranjo concreto, suas feições estão conformadas por uma díade assimétrica figurativa e dinâmica

que se desdobra, mas que também se complementa e possibilita estabelecer algumas dicotomias contrastivas e figurativas das imagens em questão, povoando o imaginário e fixando uma permanência existencial no tempo e no espaço, pelo seu caráter arquetípico e a difusão da sua singular humanidade. Assim, aspectos como magro/gordo, sonhador/materialista, alto/baixo, esperto/torpe, culto/inculto, idealista/pragmático, e outras, inauguram o protótipo da imagem de um “herói personagem” diferente do perfil dos anteriores e comuns. Enquanto dom Quixote projeta uma imagem que o faz parecer tímido, ousado, culto, sereno, sonhador, irascível, cordato e louco; Sancho, por sua vez, delinea a imagem de alguém casmurro, mesquinho, néscio, inculto, esperto, afetuoso e alegre. Portanto, estamos frente à projeção de uma imagem dialética ambivalente que teve a “ousadia” de perpassar as fronteiras linguísticas temporais e espaciais praticadas pelo seu gênero narrativo.

Para Flores (2007), as imagens de dom Quixote e de Sancho Pança se consolidam de tal maneira que se convertem em um mito com forte apelo visual, força icônica, maleabilidade e flexibilidade textual, que podem ser observadas nas várias instâncias de como o escritor constrói suas personagens, no perspectivismo, nas omissões propositais e outras. Consequentemente, torna-se significativo considerar o *Quixote* como um mito no sentido de pensar que possui uma expressiva capacidade e maleabilidade para transcender ao texto original, além de conter um vigoroso apelo imagético.

Se adaptar o *Quixote* à tela do cinema representa um desafio quase inexequível, ao mesmo tempo, as possibilidades de realizá-lo se encontram implícitas no próprio paradoxo que representa, efetivamente, essa dificuldade, ou seja, se o cinema se constitui em expressão artística cinematográfica - e por isso mesmo chamado de “sétima arte” - há princípios e valores estéticos que, além de contrastivos e conceituais, permitem auferir novas visões ou imagens que vão além do *Quixote* literário disponibilizado por Cervantes, e que possibilitam expandir e esquadrihar as inter-relações poliédricas entre a literatura e outras artes.

Na habilidade de tornar eternas ambas as personagens cervantinas como imagens, e afixando-as na construção perene de sua realidade literária ímpar, é possível de trazer à tona o sentido arrebatador e inevitável da amizade e empatia existentes entre as duas personagens, enquanto traços visíveis que se propagaram para além de suas ambiguidades e contradições, excedendo os limites do texto narrativo, assim como por parte das expectativas de leitura e interpretação do leitor/receptor e do seu autor.

Nessa interação perspicaz, surge a imagem do “Cavaleiro da Triste Figura”, atribuída a dom Quixote por meio da visão de Sancho Pança, a qual comove pela sua figuração de personagem abatida, decadente e triste, porém que ainda está em pé porque possui dignidade apesar da sua

condição em declínio. Portanto, poder-se-ia ler ou interpretar como a expressão da figura de um “anti-herói” que possui, todavia, virtudes, alguma força física e moral, porém sua corpórea e tangível silhueta contraria de forma desfigurada a imagem e o código dos consagrados heróis cavaleirescos.

Mas, enfiado na sua armadura de latão e montado em seu rocim faminto, como frisa Galeano (2005), Dom Quixote parece destinado à derrota e ao ridículo. Rimos dele, porém, ainda rimos muito mais com ele; contudo, essa inútil aventura literária resultou muito mais que seu projeto original, viajou mais longe e mais alto, convertendo-se no romance mais popular de todos os tempos e de todas as línguas; deste modo, conclui o autor, merece gratidão eterna “o Cavaleiro da Triste Figura”, que nos salva da solenidade e do tédio.

Ao estudarmos o *Quixote* e sua versão cinematográfica, se deve ter presente que, apesar das distinções, tendências ou perspectivas que sua abordagem induz ou insinua, as memoráveis figuras de dom Quixote e Sancho Pança possuem uma capacidade inerente de superar quaisquer rótulos e de se amoldar às várias possibilidades de recepção e interpretação, o que tem demonstrado sua singular versatilidade, maleabilidade e vigência desde a irrupção criativa de sua presença na sociedade até o tempo presente. Vieira (2012b) destaca que o traço exemplar da obra radica na sua predisposição de se adequar às diversas tendências e de ser permeável às mais diversas culturas e às mais variadas interpretações capazes de aliar, inseparavelmente, arte e pensamento, um aspecto bastante significativo no escopo deste trabalho, porque nos permite estudar e incursionar, de forma dialógica intertextual comparativa pelo universo das personagens da obra em destaque.

Referências

- AVELLAR, J. C. *O chão da palavra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BAGNO, V. E. *El Quijote vivido por los rusos*. Madrid: CSIC, 1994.
- BAULER, P. Os muitos modos de ler. In: YUNES, E. (org.). *Leitura pelo olhar do cinema*. São Paulo: Editora Reflexão, 2013. p.15-58.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* Trad. Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CERVANTES, M. de. *Don Quijote de La Mancha*, Edición del IV Centenario. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. São Paulo: Brasil, 2004.
- CERVANTES, M. de. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. 2. ed. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- DÍEZ, Luis Mateo. Algunas Meditaciones. *Leer – Los 400 años del Ingenioso Hidalgo*, Madrid, Año XX, n. 158, p.174-175, diciembre, 2004.
- ESTEVES, A. R. Dom Quixote: quatro séculos de luta contra os quiméricos moinhos do tempo. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (org.). *Dom Quixote: Utopias*. Niterói: EdUFF, 2005. p. 138-145.
- FLORES, C. N. *Da palavra ao traço: Dom Quixote, Sancho Pança e Dulcinéia del Toboso*. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; São Paulo, 2007.

- GALEANO, E. Don Quijote de las paradojas. *EDUCERE*, vol. 9, n.29, p. 267-268, abr.-jun., 2005. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19959>> Acesso em: 10 set. 2024.
- JOHNSON, R. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, T. (et al.). *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: SENAC, 2003. p. 37-59.
- DON QUIXOTE. Direção de Grigori Kozintsev. Rússia: Paragon Multimedia, 1957, 1 DVD.
- KRAUSE, G. B. *Verdades quixotescas: ensaios sobre filosofia de Dom Quixote da Mancha*. São Paulo: Annablume, 2007.
- MARTÍNEZ ILLÁN, A. Don Quijote en el cine soviético: Kozintsev y Kurchevski. *ÁREA ABIERTA*, nº 27, noviembre 2010. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/issue/view/ARAB101033>. Acesso em: 23 set. 2024.
- NASCIMENTO, M. B. B. do. Entre a realidade e a ficção, quatrocentos anos depois. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. F. (org.). *Dom Quixote: Utopias*. Niterói: EdUFF, 2005. p. 113-129.
- PALMA, G. M. (org.). *Literatura e Cinema: A Demanda do Santo Graal & Matrix/Eurico o Presbítero & A Máscara do Zorro*. Bauru-SP: EDUSC, 2004.
- PELLEGRINI, Tânia (et al). *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: SENAC, 2003.
- PRONKEVICH, O. La dimensión biográfica del Quijote cinematográfico soviético: el caso de Nikolai Cherkásov. La biografía fílmica. Actas del Segundo Congreso Internacional de Historia y Cine [cd-rom], ed. Gloria Camarero, Madrid, T&B editores, 2011. Disponível em: <http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/11398/dimension_pronkevich_CIHC_2010.pdf?sequence=1> Acesso em: 21 ago. 2024.
- SÁNCHEZ MILLÁN, A. La imagen de Don Quijote en el cine. In: EGIDO, A, (org.). *Los rostros de Don Quijote: IV Centenario de la publicación de su primera parte*. Zaragoza: IberCaja, Obra Social y Cultural, 2004. p.137-158.
- STAM, R. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Trad. Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- TROUCHE, André Luiz Gonçalves; REIS, Livia de Freitas (orgs.). *Dom Quixote: Utopias*. Niterói: EdUFF, 2005.
- VIEIRA, M. A. C. *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes*. São Paulo: Edusp, 2012a.
- VIEIRA, M. A. C. Apresentação de D. Quixote. In: CERVANTES, Miguel de. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. 2. ed. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

NAHUI OLIN: FIGURA VANGUARDISTA

Jessica de Figueiredo Machado - UFRJ

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que visa fazer uma reflexão crítica sobre vanguardas, a partir de María del Carmen Mondragón Valseca (1893-1978), mais conhecida como “Nahui Olin”, uma figura pouco conhecida no Brasil e nos outros países da América Latina, fora do México.

Primeiramente vamos enfocar no conceito de vanguardas. Os estudos das vanguardas já têm várias décadas e trago aqui para comentar somente dois autores: Hugo Verani e Jorge Schwartz.

Verani inicia seu texto com uma introdução na qual diz que a vanguarda “es el nombre colectivo para las diversas tendencias artísticas (los llamados “ismos”) que surgen en Europa en la dos primeras décadas del siglo XX”. (VERANI, 1995, p. 9) e a delimita temporalmente, no continente latino-americano, entre 1916 e 1935. Por outro lado, Schwartz propõe outras datas para essa delimitação temporal, no qual menciona uma série de eventos como possíveis marcos iniciais das vanguardas latino-americanas: as repercussões após o lançamento do Manifesto Futurista, de Marinetti, em 1909 com a tradução e comentário de Rubén Darío e com a publicação de um artigo de AlmacchioDiniz, em um jornal de Salvador, Bahia, no qual por primeira vez há a menção ao futurismo no Brasil); a leitura do manifesto Non serviam, em 1914, de Vicente Huidobro; e também menciona o ano de 1922, listando uma série de publicações.

Vemos, então, duas relações: vanguarda e modernismo, e vanguarda e modernização. Na primeira relação, podemos questionar: há uma ruptura entre os dois movimentos? Para dizer que sim, teríamos que escolher seguir um modelo retilíneo, em que o novo somente chega após o velho. No entanto, seguir isso, significaria tentar responder: onde exatamente termina o velho e onde inicia o novo? Como diz Gelado, seguir essa linha “implica mutilar as dinâmicas contextuais que na América Latina não se adequam à dialética tradição/ruptura” (GELADO, 2006, p. 27), uma vez que há diferenciadas situações e experiências ocorrendo tanto no Brasil quanto nos países da América Latina, o que implica dizer que não estamos lidando com um processo homogêneo e o velho e o novo podem estar coexistindo em locais distintos. Já na segunda relação, vemos que a modernização está intrinsicamente ligada às vanguardas, uma vez que ela servirá de base para muitas das produções das vanguardas: vida social, economia e cultura serão intensamente questionados e trabalhadas nesse período. Há ainda muitas discussões com relação à vanguarda, uma vez que há contradições que aparecem quando se põe em contraste “os programas e preceitos estéticos dos diversos grupos” vanguardistas (GELADO, 2006, p. 25). À luz dessas contradições, utilizaremos a

leitura das vanguardas da América Latina de Viviana Gelado (2006), que as reconsidera inovadoramente como um “discurso cultural”.

Arelado ao cultural, também está a tradução, que utilizaremos para entender a atitude vanguardistas. Como diz Haroldo de Campos, tradução é transcrição. A ideia, ao trabalharmos com transcrição e NahuiOlin, não é conservar, mas produzir captando sua vibração, sua expressão, sua performance, e assim aprofundar o conhecimento sobre ela e, portanto, criando uma nova relação com sua obra.

Em segundo lugar, vamos responder à pergunta quem é Nahui Olin? Nahui Olin é o armador artístico da mexicana María del Carmen Mondragón Valseca, que nasce em 1893, em Tacubaya, em pleno Porfiriato, momento ditatorial em que Porfirio Díaz detém o poder por vários anos. É filha de uma importante figura militar, Manuel Mondragón, que trabalhava com o desenvolvimento de armas de guerra, sendo um deles, o canhão Chamond Mondragón, e de Mercedes Valseca Santoscoy, que pouco se sabe sobre, mas com quem Carmen aprendeu a escrever e a tocar piano.

Devido ao trabalho de seu pai, mora em um período na França. Assim, começa seus estudos no francês, que também seria utilizado em sua obra. Permanecem neste país de 1897 até 1903, neste ano retornando ao México. Carmen estuda no Colegio Francés de Santa María e faz uma série de escritos que abordam desejos de independência e liberdade, que seriam publicados posteriormente.

Dez anos depois de seu retorno ao México, casa-se com Manuel Rodríguez Lozano, que era um estudante no colégio militar, mas a carreira não lhe agradava. Então, foi trabalhar como aprendiz de diplomático com seu tio que era da área de Relações Exteriores. Neste mesmo ano de 1913, o pai de Nahui Olin é expulso do país e planejam ficar em Paris, no entanto, devido à chegada da Primeira Guerra Mundial no ano seguinte, vão para a Espanha, onde Carmen teria dado à luz a seu único filho que morre prematuramente. Esse casamento, que provavelmente foi por conveniência, é conflituoso, devido a questionamentos sobre a sexualidade de Manuel.

O retorno ao México novamente só vai ocorrer no final de 1920 e no ano seguinte, Carmen conhece Dr. Atl, um estudioso de vulcões. Dr. Atl significa Dr. Água em náhuatl, e tal nome lhe é dado pelo poeta argentino Leopoldo Lugones. Seu nome de batismo era Geraldo Murillo. Esse encontro resultou no abandono de Manuel Lozano e, a partir desse relacionamento com Dr. Atl, Carmen Mondragón também é renomeada: Nahui Olin, que significaria uma data do calendário asteca, que indica o movimento renovador do cosmo. Como Murillo já havia sido batizado por Lugones, este teria que fazer o mesmo a Carmen.

Em uma de suas publicações, Nahui expõe:

Por eso yo no tengo nombre que me identifique porque soy el sin principio ni fin de todas las cosas, y mi nombre será la voz de mi fuerza mental y tiene un sonido que no se puede nombrar sólo gustar profundamente y lo más cercano en palabras a él es NAHUI-OLIN, que es la significación de una rebeldía y superioridad porque no es un nombre registrable en un acta numerada, que no significa nada, nada, en la terrible y maravillosa totalidad que amo como a mí misma porque es infinita. (OLIN in LOPÁTEGUI, 2011, p. 182-183).

Interessante observar que alguém que tinha tanto nome, devido a ter um pai uma importante figura militar, prefere assumir um nome que não a identifique, prefere assumir que não tem nome, sendo as palavras Nahui Olin as mais próximas que ela teria de um nome.

É com essas palavras que escolhe assinar seus livros: em 1922, publica o poema *A areia que cobre a pirâmide de bronze* e o livro *Óptica cerebral. Poemas dinámicos*. Em 1923, publica *Cálinement je suis dedans*. Em 1924, publica *À dix ans Sur mon pupitre*. Em 1925, publica o texto *Nueva orientación en el dibujo – el dibujo en la escuela “Balmis”* (1925). Em 1927, publica o ensaio *Nahui-Olin* e, em 1937, publica *Energía cósmica*.

Com isso, vemos que Nahui Nahui Olin atravessa no México as vanguardas que vão desde o Estridentismo até a revista *Contemporáneos*, e, no entanto, sua produção é pouco ou nada mencionada. Partindo disso, temos como hipótese que a historiografia das vanguardas negligencia o estudo das figuras femininas, fazendo com que as rupturas criadas pelas mulheres das vanguardas sejam apagadas pelas próprias vanguardas.

O Estridentismo surge no México no ano de 1921, com a publicação na cidade Puebla da *Actual* nº1 – Hoja de Vanguardia. Comprimido Estridentista de Manuel Maples Arce. Maples ainda escreve mais um texto estridentista intitulado *Manifiesto Estridentista* nº 2, em 1923. Este segundo manifesto não possui uma fotografia dos autores, agora assinado por Maples e mais autores, como Germán List Arzubide, Salvador Gallardo et al. Além desses dois manifestos há mais dois: *Manifiesto Estridentista* nº 3, em 1925; e *Manifiesto Estridentista* nº 4, em 1926. O nº 3 foi escrito por Salvador Gallardo, Guillermo Rubio, Adolfo Ávila Sánchez, Aldeguldo Martínez, enquanto o nº 4 foi escrito por Diego Rivera, Manuel Maples Arce, Jean Charlot.

Verani fala sobre o estridentismo o seguinte:

La inquietud renovadora invade muy temprano la actividad literaria mexicana. La primera nota innovadora se encuentra en la poesía de dos modernistas: la experimentación con la imagen está presente en *Zozobra* (1919) de Ramón López Velarde y, especialmente, en José Juan Tablada, quien adapta el japonés haikai o haiku a la lengua española e introduce en México la poesía espacial o ideográfica. (...) constituye en México una subversión radical de cánones artísticos establecidos, cuyos pronunciamientos y propensión al escándalo polarizaron al lector de la época. Ese movimiento “representó”, reflexiona Octavio Paz, “una saludable y necesaria explosión de rebeldía.” (VERANI, 1997, p. 12).

Nesse período há também o grupo *Contemporáneos* que se inicia em 1928 e vai até 1931 e foi uma revista de cultura que “estabelece contatos entre la avanzada nacional y la vanguardia internacional” (VERANI in PIZARRO, 1995, s/p.). Sua missão, então era, em essência, literária. Diferenciando-se assim do estridentismo por sua postura apolítica. Os escritores que se reuniram foram, segundo Verani: José Gorostiza, Salvador Novo, Jaime Torres Bodet, Gilberto Owen, Xavier Villaurrutia y Bernardo Ortiz de Montellano son contribuyentes asiduos; Carlos Pellicer, Mariano Azuela y Samuel Ramos colaboran esporádicamente”. (VERANI, 1997, p.13-14)

Trabalhando diferentemente do Estridentismo, a revista *Contemporáneos* reúne uma série de outros escritores, contudo, mais uma vez, nenhum dos nomes enumerados pertence a uma mulher. Visto isso, apesar do caráter inovador tanto do Estridentismo como da revista *Contemporáneos*, em nenhum momento há citações de escritoras deste período, como é o caso de Nahui Olin. Portanto, mesmo ao trazer tantas informações sobre autores vanguardistas, Verani acaba auxiliando no apagamento das vozes femininas dentro de tal discurso.

Por outro lado, há também o muralismo, importante movimento que ocorreu também no início do século XX, no qual propõe um trabalho em conjunto, valorizando a recuperação da história, com alcance público, uma vez que os murais seriam feitos em locais públicos. Alguns dos integrantes do muralismo são David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera, José Orozco, e também Gerardo Murillo.

Entre suas publicações, vê-se as mudanças na vida amorosa de Nahui: seu romance com Dr. Atl termina em 1925 e no mesmo ano, conhece um bailarino profissional, Adolfo. Em 1927, tem um romance com o caricaturista e pintor Matías Santoyo, com quem viaja a Hollywood. Em 1930, Nahui conhece Lizardo, no porto de Acapulco, com quem troca cartas até 1931. E no ano de 1933, se apaixona por Eugenio Agacino, um romance que não durou muito uma vez que Agacino veio a falecer após comer mariscos ruins.

Nahui Olin, além de escrever, também possui fotos: é fotografada por Edward Westn e em 1927, realiza uma “Exposición de Desnudos” com suas fotografias tiradas por Antonio Garduño.

A partir dos anos 1940, a escritora passa a se focar em fazer algumas exposições de suas pinturas: em 1940 participa com sua pintura a óleo, Plaza de Toros, uma propriedade de Diego Rivera, na Golden Gate; 1957 – participa da exposição de pintura na Galería José Clemente Orozco del Instituto Nacional de Bellas Artes e em 1966 – participa da exposição Nueve Pintores Naïfs com 11 pinturas.

Carmen, vagueia pelas ruas de México como uma figura esquecida. Segundo Poniatowska, Nahui era conhecida como “‘la Polveada’, ‘la Loca’, ‘el Fantasma del Correo’, ‘la Dama de los Gatos’” (PONIATOWSKA, 2001, p.82), tanto por alimentar gatos na rua, como por viver rodeada

deles. É no ano de 1978 quando Carmen vem a falecer devido a uma insuficiência respiratória, em 1978 e é enterrada no Panteón Español da Cidade do México.

Vimos brevemente quem é a autora. Vimos que caiu no esquecimento e somente sairá dele com a publicação, em 1985, do texto *Nahui Olin: musa de pintores y poetas*, escrita por Lourdes Andrade e Tomás Zurián. No entanto, a obra mais completa sobre Nahui Olin é a de Patricia Rosas Lopátegui, publicada em 2011, *Nahui Olin: sin principio ni fin – vida, obra y varia invención*, que é uma compilação de sua vida e obra.

Sendo assim, vamos ver a primeira produção de Nahui Olin:

LA ARENA QUE CUBRE LA PIRÁMIDE DE BRONCE (1922)

La arena que cubre la pirámide de Bronce,
es la arena de un desierto que aterra
y cuando se levanta, pesa como una ola inmensa que aplasta—
y va subiendo hasta cubrir el bronce de la pirámide
— que no tiene espíritu —
Y su materia va sepultándose sin defensa alguna
bajo la fuerza de la arena de un desierto que aterra.
— De un desierto que ocupa un ínfimo espacio
en un enorme continente,
de un desierto que quema la materia que no tiene espíritu.
— La materia que va sepultando la arena que cubre la pirámide de Bronce.

Oaxaca, 17 de abril de 1922
Nahui Olin

A AREIA QUE COBRE A PIRÂMIDE DE BRONZE (1922)

A areia que cobre a pirâmide de Bronze,
é a areia de um deserto que aterra
—e quando se levanta, pesa como uma onda imensa que esmaga—
e vai subindo até cobrir o bronze da pirâmide
— que não tem espírito —
E sua matéria vai sepultando-se sem defesa alguma
sob a força da areia de um deserto que aterra.
— De um deserto que ocupa um ínfimo espaço
em um enorme continente,
de um deserto que queima a matéria que não tem espírito.
A matéria que vai sepultando a areia que cobre a pirâmide de Bronze.

Oaxaca, 17 de abril de 1922
Nahui Olin

Este poema foi feito em 1922 e foi escrito e publicado em uma viagem feita por Nahui Olin junto a Dr Atl, a Oaxaca, na qual visitaram os mercados de cerâmica local e popular. Oaxaca é um local que possui sítios arqueológicos, no qual se encontraram pirâmides, elemento central do poema. Sendo assim, pode-se falar em discurso cultural, pois a presença da pirâmide, que representa o corpo

feminino, revela a recuperação de uma tradição pré-moderna, uma volta ao passado, não imediato, mas longínquo, como proposto pelas vanguardas.

Nesse poema que, apesar de ser dividido em versos, pode ser lido como um poema seguido, assim como faríamos com um poema em prosa. Nele há a repetição, que pode ser vista nas frases: “cobre a pirâmide de Bronze,” “que não tem espírito.” A frase “a areia que cobre a pirâmide de Bronze” inicia e termina o poema, fazendo com que este se torne um poema cíclico. As repetições, estão funcionando como pequenos elementos intercambiáveis como em um jogo de cartas ou um rolo. Tal repetição irá acompanhar futuros poemas da autora.

Na tradução ao português brasileiro, manteve-se a palavra “aterra” que pode ser lido no sentido de aterrorizar, mas também no sentido de aterrar, isto é, criar um aterro. No caso do poema, a segunda acepção é a que está sendo utilizada, pois mostra que é a areia que aterra, que faz um aterro, e que literalmente vai cobrindo uma pirâmide de bronze, que não tem espírito.

A tradução é experimentação, é experiência. Também o é a leitura. Por tanto, ler Nahui Olin é uma experiência.

As vanguardas buscam aproximar-se daquilo que a cerca: política, economia, problemas sociais, isto é, da vida e utilizam-se da arte e da literatura para isso. Como diz Bürger “(...) o objetivo da vanguarda é a reintegração da obra estética na práxis vital” (GELADO, 2006, p. 24), unindo arte e vida, isto é, a união da arte a práxis vital se dá através da palavra. Assim, Nahui Olin é uma figura vanguardista por unir arte e vida através de suas palavras, com sua maneira de se expressar.

Referências

GELADO, Viviana. *Poéticas da Transgressão: Vanguarda e Cultura Popular nos anos 20 na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora 7letras; São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006.

LOPÁTEGUI, Patricia Rosas. *Nahui Olin: sin principio ni fin – vida, obra y varia invención*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas: polémicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: EDUSP, 2008.

VERANI, Hugo. *Las vanguardias literarias en Hispanoamérica (manifestos, proclamas y otros escritos)*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

GRACIELA HUINAO: LITERATURA INDÍGENA E DIREITOS HUMANOS

Joise Anaí Corrent Castiglioni - UFRGS

As articulações entre de Direito e Literatura (D&L), especificamente na abordagem *representacional*¹ desses estudos, é o eixo fundamental do presente artigo que propõe estabelecer a literatura indígena como fonte de direitos humanos, tomando como ponto de partida o primeiro romance da escritora mapuche Graciela Huinao, *Desde el fogón de una casa de putas williche*, e o relacionando com a teoria crítica dos direitos humanos proposta pelo jurista espanhol Joaquín Herrera Flores e com os estudos de Cornelius Castoriadis e Wolfagan Iser sobre o imaginário e a realidade.

Algumas palavras sobre Graciela Huinao e os mapuche

Nascida em 14 de outubro de 1956 na localidade de *Rawe*², comunidade de *Walinto*³, a 36 km de *Chaurakawin*⁴, chamada de Osorno pelos chilenos e situada no sul do atual Estado do Chile, Graciela Huinao é a primeira (e até o momento, única) indígena a integrar a *Academia Chilena de la Lengua* (ACL), fato ocorrido em 2014. O território da comunidade em que nasceu, Walinto, foi comprado pelo tataravô da escritora, o *ülmen*⁵ Katrilef, pouco depois da independência do Chile, como Huinao relata no livro com o mesmo nome que, segundo suas palavras, conta a história de sua bisavó, Manuela Katrilef (HUINAO, 2022b, p.178). Antes dos 20 anos de idade Graciela Huinao migrou para a capital Santiago para fugir da fome e da pobreza, sempre presentes em seu percurso em razão de ser mapuche, segundo sua avaliação expressa em dois poemas: *Simulacro de biografía* e *Visión gitana* (HUINAO, 2022a, p.11, 14-15).

A este respeito, a escritora afirmou que “há poucos anos as mulheres mapuche nasciam com um título embaixo do braço: Trabalho Doméstico, e seguimos vivendo a mesma situação”⁶

¹ Conforme classificação proposta por Henriete Karam.

² Decidimos conservar a grafia do nome dos lugares em *mapudungun*, ao invés do espanhol.

³ Lugar de patos wala, em mapudungun, e nome do primeiro livro de Graciela Huinao.

⁴ Festa das flores chaura, em mapudungun.

⁵ Chefe indígena em tempos de paz, em mapudungun.

⁶ Todas as citações originalmente em espanhol foram traduzidas pela autora do presente artigo.

(HUINAO, 2009, p. 103). Perguntada sobre suas motivações para escrever, disse que sua razão de ser é o que a motiva: “de ser mapuche, mulher, pobre e tudo o que isso implica em uma sociedade arrivista, classista e discriminatória como é a chilena” (HUINAO, 2006, p.132), acrescentando que se defende da pobreza e da discriminação com a poesia (HUINAO, 2009).

E quem são os mapuche⁷? Habitantes originariamente de um vasto território abarcando o centro-sul do Chile e o sudoeste da Argentina, representam hoje 90% da população indígena do Chile (AYLWIN, 2012). Nação que resiste há mais de 500 anos à ocupação de seu território e a reiteradas tentativas de assimilação à cultura ocidental e de extermínio, mapuche significa “gente da terra” (mapu: terra, che: gente) no idioma falado por eles, o *mapudungun*. A demonstrar seu grande apego à terra, o povo mapuche é composto por nove identidades territoriais vinculadas à localização geográfica dos habitantes: *williche*, por exemplo, referido no título do primeiro romance de Graciela Huinao, é uma destas identidades e significa “gente do sul” em mapudungun. Para dar a dimensão desse povo, o poema épico *La Araucana*⁸, citado por Cervantes nada menos que no *Don Quixote*⁹ como um dos livros poupados da fogueira por seu grande valor e qualidade, considerado por muitos a primeira ficção do Chile e seu texto fundacional, tem os mapuche, então chamados de *araucanos*, ocupando um espaço e um papel mais relevante e significativo que os espanhóis, podendo se dizer que os heróis dessa epopeia são Colocolo, Caupolicán, Lautaro, Tucapel, Galvarino, líderes mapuche eternizados em monumentos nos parques do Chile que hoje testemunham a passagem do tempo e suas mudanças. O guerreiro Caupolicán também foi personagem de teatro de Lope de Vega em *Arauco Domado*. Então, estes são os mapuche.

Desde el fogón de una casa de putas williche: contra-história do Chile e postulação de direito e justiça

O primeiro romance de Graciela Huinao, *Desde el fogón de una casa de putas williche*, foi publicado em 2010, ano de comemoração do bicentenário de independência do Chile. A obra está dividida em uma Apresentação e 25 capítulos, com as ações centradas no bordel conhecido como “La trompa de pato”, nome que se origina do fato de que os lábios das prostitutas chamavam a

⁷ Segundo informa Graciela Huinao ao final de *Desde el fogón...* as palavras em mapudungun não são acentuadas, nem terminam em “s”, razão pela qual mapuche não se escreve com “s” ainda que esteja no plural.

⁸ *La Araucana* foi escrita pelo soldado espanhol Alonso de Ercilla y Zúñiga, que começou escrevê-lo no campo de batalha. Suas três partes foram publicadas entre 1569 e 1590 e desde que veio à luz foi tratada como obra literária e fonte historiográfica.

⁹ No capítulo VI da primeira parte, quando o padre e o barbeiro fazem uma revisão da biblioteca do cavaleiro andante, escolhendo quais livros queimar - os supostos responsáveis pela insanidade do pobre homem - e quais conservar. Como é sabido, a obra de Ercilla é poupada do fogo, alçada que foi, desde muito cedo, ao cânone literário ocidental – com brilhante crítica e recepção literária feita por Cervantes.

atenção porque “[...]eram de um vermelho ardente. Dessa cor se desenhavam bocas exageradas que elas esticavam como bico de pato ao verem um williche passar. Daí deve ter saído o nome do cabaré: “A trompa de pato” (HUINAO, 2023a, p. 117).

O “Trompa de pato” foi erigido sobre as ruínas de um galpão *wingka* (não-indígena, branco): “um velho galpão em ruínas, que outrora poderia ter armazenado trigo, batatas ou talvez um quartel durante a ‘ocupação’, agora se convertia em albergue da paixão” (Huinao, 2023a, p. 94), o que não deixa de soar engraçado e nos faz pensar numa espécie de revide ao que fizeram os espanhóis, que construíram suas igrejas sob as bases dos templos incas¹⁰. O prostíbulo não deixava de ser um templo, uma embaixada da cultura mapuche, onde se preservavam as comidas típicas:

No “Trompa de pato” se sentia o cheiro de aldeia williche, de tortilhas cozidas na brasa, amassadas com manteiga e torresmo de porco, de cevar o mate com “malícia”, entre torradas e crocantes *sopaipillas* preparadas com massa fermentada. Os *katuto* com *merkeñ* no inverno “picam com dissimulação – diziam as putas rindo –, na boca e no bundão”, e no verão eram saboreados com mel de ulmo, não só para deixar a marca de um doce beijo: além disso, era o nutriente calórico perfeito que, na quantidade certa, proporcionava a temperatura adequada para aquecer o corpo e passar a noite sem dores nos ossos sob o clima úmido do sul. Ninguém deixou de provar o *milkao* frito e depois cozido no forno com uns torresmos no interior para dar o toque preciso de umidade na massa de batata que, ao ser saboreada, prendia o paladar dos comensais, deixando-os sem palavras para mastigar. À meia-noite, um caldo de salsichas com pimenta acelerava os impulsos, e pela manhã uma *wañaka* bem temperada era capaz de levantar o ânimo noturno dos presentes (HUINAO, 2023a, p. 88-89).

A maioria dos 25 capítulos têm como título uma personagem, todas mapuche, começando por Pichun, cliente do bordel, seguido pelo capítulo que fala da esposa dele, Florencia, conhecida como *Champurua* (mestiça, em mapudungun); em seguida, temos o capítulo sobre outro frequentador do bordel, Kintun, retratado como *peñi*¹¹ de Pichun, e depois o de sua esposa, Rayen. Pichun e Kintun são os protagonistas de um capítulo anterior aos antes mencionados no qual se conta suas vidas, intitulado *El peso de la muerte*, em que já são homens centenários e, ainda vizinhos/irmãos, conseguem sorrir com malandragem e dançar abraçados ao ouvir uma rancheira. Esses dois personagens e suas histórias de vida encerram o livro no capítulo *Hacia la tierra de sus antepasados*¹², no qual também são mencionadas suas esposas, que eram primas irmãs. Há oito

¹⁰ Como ocorreu, por exemplo, em Cusco, Peru.

¹¹ Irmão, ainda que não de sangue, como no caso.

¹² Uma maneira poética de dizer ou, se for preferível, um eufemismo para “a caminho da morte”.

capítulos dedicados a cada uma das *maracas* (prostitutas), começando pela dona do bordel, conhecida como Pincoya¹³ e chamada pela voz autoral de “a regenta”.

Logo se percebe que o estilo narrativo deve muito à oralidade, uma sem-cerimônia que se impõe no texto, como se a narradora estivesse nos contando a história ao redor de uma fogueira, o que é reforçado pelo fato do romance estar adornado com muitos *epew* (contos, geralmente envolvendo animais) e *ül* (cantos).

Como já referimos, a maioria dos capítulos leva o nome das personagens, entre prostitutas e clientela, indicando a importância da questão do nome para a cultura mapuche e antecipando a denúncia de violação aos direitos humanos quando se nega o direito ao próprio nome, fato denunciado no romance em um de seus capítulos. Pela relevância desse tema para os mapuche, importa referir que tal denúncia de violação também aparece no já mencionado *Katrilef*, segundo romance de Graciela Huinao, publicado em 2015, no qual se relata o momento em que o Estado chileno comunicou a perda das terras dos bisavós da autora: a comitiva chilena que foi informar sobre a perda das terras era formada por militares fortemente armados, acompanhados por um padre que, além de dar fé a tudo o que se comunicava, aproximou-se da protagonista Manuela Katrilef¹⁴, que tentava proteger seus dois filhos, sorriu e pronunciou

[...] um mapudungun quase perfeito e nenhuma palavra se enroscou na sua língua estrangeira quando lhe disse para chamar a filha mais velha de Almerinda e o bebê, de Pedro. Seu rosto tornou-se ameaçador e seu tom mudou para um mais enérgico, para fez-lhe saber que era mais uma obrigação imposta pelo novo Estado: dar nomes “cristãos” às novas gerações de mapuche (HUINAO, 2022b, p. 148).

Em cada história se denuncia a violência do Estado chileno com a expulsão das terras, com torturas físicas e psicológicas, com a imposição da língua e nomes “cristãos”, com o trabalho escravo desde a infância, com a discriminação e o racismo.

Os eventos da narrativa se situam na segunda metade do século XIX, logo após o término da guerra conhecida como “Pacificação da Araucanía” (1883), tendo como espaço o sul do Chile, mais especificamente as margens do rio Rawe, que divide *Chaurakawin* (Osorno, para os chilenos) em duas realidades: de um lado, emerge a população urbana e a cultura *wingka*¹⁵ (Barraza, 2018, p.40)

¹³ Na edição de 2023, a autora incluiu uma nota de rodapé explicando que Pincoya é uma criatura mitológica do arquipélago de Chiloé, sul do Chile. Criatura que, a diferença da sereia com sua cauda de peixe, tem o aspecto de uma mulher jovem, completamente humana.

¹⁴ No romance *Katrilef*, Graciela Huinao esclarece que sua bisavó foi registrada com o nome de Manuela no dia de seu sepultamento para cumprir a determinação do Estado chileno de que os indígenas tivessem um nome cristão (Huinao, 2022b, p.9).

¹⁵ Branca, ocidental, não-indígena.

e, de outro, os mapuche, que derrotados na guerra resistem e servem de mão-de-obra para o lado oposto, compartilhando essa margem com os mais pobres e desassistidos.

Enquanto o país comemorava sua libertação da coroa espanhola, *Desde el fogón...* vinha à luz, propondo abertamente uma problematização da história oficial e referindo expressamente a comemoração do aniversário da República, como vemos na parte final da Apresentação da primeira edição do livro¹⁶:

Desde el fogón de una casa de putas williche não mudará a história do povo mapuche ou do povo chileno, seria pretensioso que assim fosse. Bastaria ser só uma pimentinha no olho da sociedade desse país vesgo. Diante de vocês: a verdade histórica de uma simples casa de putas williche, e convido a clientela a visitá-la na grande farra do bicentenário. A regenta (HUINAO, 2010, p.12).

O romance assume um caráter de contra-história, anunciando a revelação da “verdade histórica” e fazendo um convite com duplo sentido: “visitá-la” pode referir-se tanto à verdade que será revelada quanto à casa de putas. Essa ambiguidade segue com a assinatura da Apresentação: “A Regenta”¹⁷, mesma designação da dona do prostíbulo, Pinkoya, podendo nos induzir a pensar que o narrador é também personagem (homodiegético, no caso), o que logo não se confirma. Podemos pensar na hipótese de que “regenta” seja uma espécie de alter ego de Graciela Huinao porque a “Apresentação”, na primeira edição, intitula-se *Presentación Graciela Huinao* e, na edição de 2023, *Presentación de la autora*.

Na “Apresentação”, Graciela Huinao transita entre o narrador e o testemunho autoral acerca de seu processo de escrita do romance e de sua experiência como mapuche. Esse trânsito é constante na obra, e o professor da Universidade de Los Lagos (Chile), Eduardo Barraza, o bem definiu nos seguintes termos: “O *locus* de enunciação da história não se limita exclusivamente à figura de um narrador fictício, mas apela constantemente à sua condição de voz autoral em resistência, uma voz histórica e etnicamente situada” (BARRAZA, 2018, p. 37), o que acentua o caráter de engajamento da obra que, conforme defende a professora Damsi Figueroa (2018, p. 5) tem “o claro objetivo de comunicar, transmitir, difundir a dura realidade do despojo de que seu povo tem sido vítima”.

¹⁶ Na edição mais recente da obra, de 2023, foi retirada a menção à festa do bicentenário da independência, a frase final ficou assim: “...e convido a clientela a visitá-la”.

¹⁷ Também não nos passou despercebido que *A regenta* é o livro mais conhecido de Leopoldo Alas, clássico espanhol do século XIX, publicado em dois tomos em 1884 e 1885, com forte inspiração em *Madame Bovary* (1856), de Gustave Flaubert.

A antecipar a disposição reivindicatória do texto, logo na epígrafe da “Apresentação”, lemos um dos princípios do Relatório Executivo do Plano de Reestruturação do Fundo Indígena¹⁸:

O gozo dos benefícios contemplados nos direitos gerais da cidadania multicultural pelos indígenas, sem discriminação e em condições que permitam seu livre exercício e desfrute, para fins de reverter as situações históricas de exclusão, buscando alcançar nos próximos anos níveis satisfatórios de desenvolvimento com identidade.

O professor Barraza faz um contraste muito apropriado dessa epígrafe com o marco fundacional do Estado chileno, no qual

[...] eufóricas estipulações fundadoras de um Bando de 1819 (4 de março), ditado por Bernardo O'Higgins, que concedeu aos mapuche o status de 'cidadãos chilenos', participantes dos direitos de uma 'cultura liberal': não discriminação ou exclusão, mas liberdade e igualdade para exercer o comércio, estudo, escolha de carreiras liberais e artísticas, casamento, acesso a cargos públicos e representação política, direito à defesa, isenção fiscal. São benefícios que – depois de quase dois séculos – não são notados em benefício do mundo mapuche-huilliche, de tal forma que um decreto como este parece reduzido à sua qualidade de documento de arquivo histórico (BARRAZA, 2018, p. 40).

Assim, *Desde el fogón...* se caracteriza por ser registro da memória ancestral mapuche e publicização da luta e resistência de Graciela Huinao, de seu compromisso com o reestabelecimento dos direitos indígenas. Neste sentido, a obra propicia *insights* psicológicos e morais tornando possível a promoção da consciência crítica que, segundo Sartre (2005, p. 43), surge da vergonha e do mal-estar que a literatura engajada causa, sentimentos a partir dos quais o leitor pode criar novas formas de se reconhecer no mundo. Desta maneira, pode-se dizer que a literatura institui valores sociais, valores estes que desafiarão a atenção e a proteção do direito.

Desde el fogón...como fonte de direitos humanos

Joaquín Herrera Flores¹⁹, jurista espanhol nascido em Sevilha, Espanha, professor de Filosofia do Direito e Teoria da Cultura, defendeu que os direitos humanos não são dados, mas constantemente construídos. Nas palavras do jurista, direitos humanos são “produtos culturais que a modernidade ocidental propôs como caminho - ou como obstáculo - próprio da luta para a

¹⁸ Como é sabido, o Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe (FILAC ou Fundo Indígena) é um órgão internacional de direito público criado no ano de 1992, em evento promovido pela Organização das Nações Unidas e realizado em Madri, Espanha, do qual o Chile (e também o Brasil) faz parte.

¹⁹ Dados colhidos do site do Instituto Joaquín Herrera Flores. Disponível em <https://joaquinherreraflores.org.br/joaquin-herrera-flores/>. Acesso 21 jan 2024.

construção da dignidade” (2008, p.262), em outras palavras: “são o resultado das lutas sociais e coletivas [...] que permitam o empoderamento de todas e todos para poder lutar plural e diferenciadamente por uma vida digna de ser vivida” (2008, p.264). Então direitos humanos não são categorias estanques, direitos elencados e petrificados em alguma legislação, “são processos, ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida” (HERRERA FLORES, 2009, p. 28).

Na medida em que *Desde el fogón...* se configura como publicização da luta mapuche e que o labor literário de Graciela Huinao está claramente relacionado com seu ativismo e busca de mudanças na sociedade, a obra se estabelece como fonte de direito, no sentido de seu poder de instituir valores sociais que conformarão o chamado “senso comum”. O crítico literário Kenneth Burke, ao se referir à ação simbólica, explica melhor como funciona a instauração de um senso comum na sociedade por meio dos romances:

O Sr. Q escreve um romance. Ele quer acertar contas com o mundo e faz isso no papel, simbolicamente. Suponhamos que seja um romance que trata de um indivíduo muito digno em constante conflito com uma sociedade indigna. Ele escreve a obra do ponto de vista de suas próprias preocupações. No entanto, como destacou Malcolm Cowley, existe todo um gênero desse tipo de romances. E se os considerarmos todos juntos, de uma forma global, “estatisticamente”, tornam-se tão únicos como vários objetos rio abaixo numa inundação. Todos “fazem a mesma coisa”, tornam-se individualizações de um paradigma comum. E assim considerados, tornam-se símbolo de alguma coisa, tornam-se representantes de uma tendência social (BURKE, 2019, p. 72).

Ora, a representação de uma tendência social interessa ao direito, pois este incide justamente no meio social, mediando as relações para manter a paz. Como construção cultural, o direito é constantemente desafiado a resolver questões que se renovam conforme se renovem as demandas sociais de determinado tempo e espaço, criando preceitos jurídicos a partir dessas demandas, de modo que as reivindicações poeticamente postuladas em *Desde el fogón...* contribuem para formar as convicções comuns do povo em relação aos direitos dos indígenas, podendo-se, a partir daí, pensar no romance como fonte do direito.

Ao discorrer sobre a teoria das fontes do direito, o jurista Tercio Sampaio Ferraz Jr. assevera que:

A teoria das fontes, em suas origens modernas, reporta-se à tomada de consciência de que o direito não é essencialmente um *dado*, mas uma *construção* elaborada no interior da cultura humana. Ela desenvolve-se, pois, desde o momento em que a ciência jurídica percebe seu objeto (o direito) como um produto cultural e não mais como um dado da natureza ou sagrado. Com isto se cria, porém, um problema teórico, pois o reconhecimento do direito como construção não exclui seu aspecto

como dado, posto que, afinal, se o direito é feito, é obra humana, a matéria-prima não se confunde com a própria obra (FERRAZ JR., 2003, p. 223).

Friedrich Carl von Savigny, jurista alemão, no início do século XIX fez a distinção entre lei enquanto ato de Estado e lei enquanto sentido, o chamado “espírito da lei”, que se fundamentaria nas convicções comuns de um povo. Savigny, então separou o centro *emanador* – atos de Estado - dos *atos formais* de realização do direito, estabelecendo como fonte o “espírito do povo” e reservando aos atos estatais (as leis postas) o papel de instrumentos da realização do direito (FERRAZ JR., 2003).

Em *Contar a Lei, fontes do imaginário jurídico*, François Ost utiliza a expressão “narrativas de instituição”, de Cornelius Castoriadis para referir os “monumentos literários que criam magmas de significações sociais instituintes”, destacando que tais narrativas são “verdadeiras matrizes culturais” que “engendram mundos novos [...], universos de narrações e de prescrições constitutivos de uma civilização jurídica” (Ost, 2005, p.56-57). De fato, para Castoriadis o imaginário é uma criação *ex nihilo* (do nada) que cria a realidade:

O imaginário de que falo não é a imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que chamamos de ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

Para elucidar um pouco melhor o que se tentou transmitir, Wolfgang Iser (2013) defende que o imaginário, essa criação *ex nihilo* que produz realidade, ganha uma determinação na ficção, determinação que não lhe é própria, adquirindo, desse modo, um atributo de realidade. A leitura do pensamento de Iser evidencia que a ficção e o imaginário são elementos imprescindíveis para a apreensão da realidade. Iser nos lembra que “como a literatura existe, tudo indica que a pragmática não é tudo, especialmente porque ela não está determinada por si mesma” (2013, p.26), e defende que tanto a ficção quanto o imaginário são fenômenos que

[...] existem como experiência de evidência – seja porque superamos o que somos através de mentiras e dissimulações, seja porque vivemos nossas fantasias durante os sonhos diurnos, nos sonhos e nas alucinações. [...] Como o fictício e o imaginário fazem parte das disposições antropológicas, existem também na vida real e não se restringem à literatura (2013, p. 29).

Nesse sentido, *Desde el fogón...* é mais do que meio para iluminar as relações sociais e apreender melhor a realidade dos mapuche, tanto a atual quanto a anterior, pois “no ato de fingir [ficção], o imaginário ganha uma determinação que não lhe é própria e adquire, desse modo, um atributo de realidade; pois a determinação é uma definição mínima do real” (Iser, 2013, p. 33).

Podemos, como sempre, dizer de outro modo: a ficção provoca mudanças nos hábitos de captar a realidade, no caso de *Desde el fogón...* entendemos que a realidade percebida é o estabelecimento do fato de que os mapuche são discriminados por serem quem são, de que suas terras foram usurpadas pelo Estado e de que têm direitos que não são respeitados.

Conforme já afirmamos, *Desde el fogón...* nos tira da zona de conforto: de um lado, conhecer a história sob o ponto de vista dos mapuche nos causa mal-estar, vergonha, nos torna “cúmplices à contragosto”, para usar as palavras de Sartre ao referir-se aos efeitos da literatura engajada sobre os leitores (2005, p. 43); de outro lado, a revelação da cosmovisão indígena descortina novas possibilidades de estar no mundo e engendra uma tomada de consciência acerca da valorização dessa diferente maneira de pensar, para além de outras justificativas louváveis, por sua utilidade mesmo, dado que o modo de vida até aqui adotado tem levado o mundo a uma catástrofe tanto do ponto de vista humanitário quanto ambiental.

Então temos que o imaginário, por meio da ficção literária cria mundo, cria realidade, e sabemos que o direito é instituído com base em consensos sociais. Estamos, em resumo, tratando do poder constitutivo da palavra, da literatura, que cria o mundo e que também o transforma, assim como cria e transforma o direito.

Referências bibliográficas

- AYLWIN, José. Os direitos dos povos indígenas no Chile: paradoxos de um estado “globalizado”. In: RAMOS, Alcita Rita (org.). *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- BARRAZA, Eduardo. No sólo multiculturalidad: Desde el fogón de una casa de putas williche de Graciela Huinao. In: *Revista Anales de Literatura Chilena*, número 29, p.37-51, 2018. Disponível em <https://analesdearquitectura.uc.cl/index.php/alch/article/view/32913>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- BURKE, Kenneth. La filosofía de la forma literaria y otros estudios sobre la acción simbólica. Madri: Antonio Machado Libros, 2019. E-book Kindle.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Madri: Real Academia Espanhola, 2004.
- ERCILLA, Alonso de. *La Araucana*. Santiago do Chile: Penguin, 2018. E-book Kindle.
- FERRAZ JR., Tercio Sampaio. *Introdução ao ensino do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- FIGUEROA, Damsi. *El humor en la narrativa de Graciela Huinao*. In: *Revista Acta Literaria*, n. 52, Concepción (Chile), 2018.
- HERRERA FLORES, Joaquín. Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto. Madri: Libros de la Catarata, 2005.
- HERRERA FLORES, Joaquín. Cultura y derechos humanos: la construcción de espacios culturales. In: *Teoría Crítica dos Direitos Humanos no Século XXI*. Alejandro Rosillo Martínez [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

- HERRERA FLORES 2, Joaquín. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- HUINAO, Graciela. *Hilando en la memoria: 7 mujeres mapuche*. Santiago do Chile: Cuarto Próprio, 2006.
- HUINAO, Graciela. *Hilando en la memoria. Epu rupa: 14 mujeres mapuche*. Santiago do Chile: Cuarto Proprio, 2009.
- HUINAO, Graciela. *Desde el fogón de una casa de putas williche*. Osorno: Ediciones Caballo del Mar, 2010.
- HUINAO, Graciela. *Desde el fogón de una casa de putas williche*. Santiago do Chile: LOM Ediciones, 2023a.
- HUINAO, Graciela. *Walinto*. Santiago de Chile: Cuarto Próprio, 2022a.
- HUINAO, Graciela. *Katrilef, hija de um ülmen williche: relato de su vida*. Santiago do Chile: LOM Ediciones, 2022b.
- ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- KARAM, Henriete. Direito e literatura em sua articulação teórica: contribuições de Umberto Eco à hermenêutica jurídica. In: *Revista Eletrônica do curso de Direito da UFSM*, v.17 n.3, p. e71424, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/71424>. Acesso em 27 jul. 2023.
- OST, François. *Contar a lei: as fontes do imaginário jurídico*. São Leopoldo: Editora Unissinos, 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- SAVIGNY, Friedrich Carl von. *Sistema del derecho romano actual*. Madri: F. Góngora y Compañía, 1878.

POÉTICAS AMEFRICANAS: VIOLÊNCIA E MULHERISMO AFRICANA EM *FIEBRE DE CARNAVAL*, DE YULIANA ORTIZ RUANO E *FE EN DISFRAZ*, DE MAYRA SANTOS-FEBRES

Lucy Miranda do Nascimento - UFMT

Preâmbulo: A cor da invisibilidade

A produção literária de mulheres esteve ao longo dos séculos marcada pela invisibilidade, apesar de significativas contribuições de autoras em diferentes épocas e países, as suas obras foram relegadas a um segundo plano tanto pelo caráter sociocultural patriarcal que restringiu sua capacidade de publicação e reconhecimento como pela crítica literária que historicamente adotou um viés de gênero machista que favoreceu as obras literárias masculinas. Situação que se torna mais latente no que tange a literatura de mulheres negras, pois trata-se de um grupo social triplamente excluído devido à sua raça, ao seu gênero e, consequentemente, à sua classe social; porque como argumenta bell hooks, em *Intelectuais negras* (1995), dentro do patriarcado capitalista branco a cultura atua para negar às mulheres negras a oportunidade de dedicar-se ao campo intelectual. Tanto o racismo como o sexismo alinham-se na propagação de um repertório de imagens e ideário na consciência cultural coletiva da mulher afrodescendente destinada à condição subalterna, pois “desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva” (HOOKS, 1995, p. 468). Característica do projeto hegemônico racista de genocídio e epistemicídio das subjetividades africanas e afrodescendentes, especificamente, no continente americano, haja vista a omissão de nomes de intelectuais negros e negras em consideráveis exemplares de antologias e historiografias literárias latino-americanas.

De acordo com M’bare N’gom Faye (2016), pesquisador de literatura da diáspora africana nas Américas, a literatura escrita por transafricanos¹ (as) está ausente da Cidade Letrada, como discutido no ensaio de Ángel Rama (2015), em que o crítico literário uruguaio analisa a relação entre a literatura e a cultura nas cidades latino-americanas, bem como o papel do intelectual letrado e da escrita na sociedade e as dinâmicas do poder. De modo que a literatura de ascendência africana não se encontra incluída nos espaços institucionalizados oficiais e no que é estabelecido como

¹ Trazemos esta escolha terminológica do professor e pesquisador guineense M’bare N’gom em lugar de afro-diaspórico comumente adotada por outros intelectuais. Compreendemos que transafricano representa a conexão com África para além dos limites fronteiriços continentais.

cânone literário; em consequência, a literatura latino-americana escrita por mulheres afrodescendentes é outra grande lacuna nesses espaços. No entanto, para N'gom do ponto de vista histórico, a tradição literária feminina latino-americana possivelmente origina-se no século XVII com a afro-peruana Soror Úrsula de Jesús (1604-1666), uma escravizada de uma senhora importante da elite peruana na época. Com a entrada desta última no convento, Úrsula como criada a acompanhou e teve que servir a ordem religiosa durante vinte e oito anos, nesse período ela elabora um diário íntimo com relatos de suas experiências espirituais. Tendo em vista essa produção, é provável que Soror Úrsula de Jesús é a primeira mulher afrodescendente que adentra no campo literário na América Latina, pois

del punto de vista cronológico y a falta de lo que puedan revelar las continuas investigaciones sobre esta área los estudios afroamericanos en general, se puede afirmar que el primer texto conocido de la literatura afrohispana que aparece en el Perú, y posiblemente en toda América Latina, es de autoría femenina. (FAYE, 2016, p.20).

A escritora afro-uruguaia Virginia Brindis de Salas (1908-1958) com seus poemários *Pregón de Marimorena* (1946) e *Cien Cárceles de amor* (1949), é considerada como uma das primeiras escritoras negras a publicar livros de poemas em língua espanhola na América Latina. Além de sua produção poética, Virginia foi uma ativista política cofundadora do *Partido Autoctono Negro* e colaboradora na revista artística negra *Nuestra Raza*. Entretanto, seu nome foi relegado ao obscurantismo durante anos, principalmente, nos currículos acadêmicos uruguaios, como aponta a jornalista afro-uruguaia Isabel Oronoz (2013) que recentemente publicou uma biografia comentada sobre a poeta. Ausência que também ocorreu no Brasil ao analisarmos que o nome da escritora afro-brasileira Maria Firmina dos Reis (1825-1917) não figurava até as últimas décadas do século XX como uma das expressões literárias do século XIX, tampouco como escritoras abolicionistas desse período. A escritora maranhense com a publicação do seu livro *Úrsula* (1859), representa a primeira obra abolicionista publicada por uma mulher em língua portuguesa e, supostamente, o primeiro romance publicado por uma mulher negra no âmbito latino-americano.

Estas três são alguns dos inúmeros casos de obliteração da produção literária de mulheres negras no continente americano, o que denota que a invisibilidade tem cor. O espaço aqui não seria suficiente para elencarmos e saudarmos os nomes das escritoras de ascendência africana que pavimentaram o chão literário para a produção dos últimos anos tanto de mulheres como homens afrodescendentes, e para isso enfrentaram as barreiras limitadoras e silenciadoras de sociedades racistas e sexistas. Temos atualmente uma crescente editoração de livros de mulheres negras em diferentes países latino-americanos e caribenhos, bem como o incremento de investigações a respeito, é uma grande conquista e avanço que se deve ao legado intelectual de negras e negros nas

Américas. Resgate imprescindível para se pensar os projetos literários atuais de mulheres negras latino-americanas e caribenhas como os livros *Fe en disfraz* (2017), de Mayra Santos-Febres (1966), escritora e professora afro-porto-riquenha, e *Fiebre de Carnaval* (2022), da escritora afro-equatoriana Yuliana Ortiz Ruano (1922).

Perspectivas Negras

Molefi Kete Asante, filósofo afro-estadunidense, na década de setenta inicia o debate sobre a necessária reorientação do modo de se analisar o conhecimento, propondo a Afrocentricidade, paradigma revolucionário que coloca o ponto de vista negro como agente da ação e não mais como objeto. A centralidade epistêmica orienta-se para África e sua diáspora, descentralizando-se das perspectivas europeias hegemônicas, assim “o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano” (ASANTE, 2009, p.95). De tal modo que propomos a análise das produções literárias de autoria de ascendência africana a partir da abordagem afrocentrada a fim de estabelecer-se uma aproximação às questões etnoculturais das escritoras em um diálogo Amefricano, considerando o que a intelectual afro-brasileira Lélia Gonzalez afirma a respeito da categoria político-cultural de Amefricanidade. O termo amefricano designa a todos os negros das Américas, assim como simboliza toda uma descendência não apenas dos negros-africanos trazidos pelo tráfico negreiro, mas também aqueles que chegaram no continente americano muito antes dos conquistadores espanhóis e portugueses.

A categoria de Amefricanidade trata-se de um modo mais democrático e interdisciplinar que evidencia a presença negra não somente no Brasil, mas sim em todo o continente americano, pois nestes países os processos colonizatórios europeus e de formação identitária nacional possuem consideráveis semelhanças no que tange ao recebimento de tráfico negro-africano; à marginalização das *afroepistemologias*²; às políticas ideológicas de branqueamento; dentre outras. Apesar das táticas racistas para apagamento dos aportes de ascendência africana, é de suma pertinência destacar as articulações de resistência dos africanos e afrodescendentes mediante a *cimarronaje*³ para

² De acordo com o pesquisador afro-venezuelano Jesús “Chucho” García (2020) as *afroepistemologías* são epistemes centradas no sujeito africano, sendo extremamente relevante a reflexão a respeito da persistência e da contribuição delas no continente americano, uma vez que elas não foram consideradas válidas pelos padrões epistêmicos hegemônicos.

³ De maneira resumida a *Cimarronaje* origina-se inicialmente do termo *cimarrón*, que significava no período colonial o escravizado fugitivo. No entanto, para além disso ela representa um paradigma cultural e identitário do afrodescendente nas Américas que possibilitou a manutenção, a recriação e a transmissão das afroepistemologias, mediante a Pedagogia da *Cimarronaje* como argumenta o pesquisador Rogerio Mendes (2019) em consonância com outros como Franklin Miranda Robles (2011) e “Chucho” García (2020). Em certa medida a *Cimarronaje* assemelha-se ao Quilombolismo, conceito cunhado por Abdias Nascimento (2009) enraizado nas organizações quilombolas e que promove a emancipação social do negro por assentar-se em sua própria história e que combate os discursos oficiais que depreciam o legado negro-africano.

manutenção e propagação de seus conhecimentos em terras americanas e caribenhas, logo, é uma ação que “não nos leva para o outro lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: *amefricanos*” (GONZALEZ, 2020, p.125, destaque da autora). Assim, a Amefricanidade relaciona-se profundamente com a Afrocentricidade, tal qual outras perspectivas que orientam este trabalho, como a Escrevivência, elaborada na década de noventa pela escritora e professora afro-brasileira Conceição Evaristo, e a corrente literária do Afrorrealismo, criada pelo escritor e pesquisador afro-costarriquenho Quince Duncan no início do século XXI.

Da aglutinação das palavras escrever e vivência surge o termo literário Escrevivência, como uma escritura que embora parta da individualidade é, ao mesmo tempo, coletiva ao reverberar as subjetividades de muitas mulheres negras em situação de subalternidade social, ela não se finda na escrita de um eu, uma vez que carrega a vivência da coletividade. Segundo Evaristo, é por meio da Escrevivência que ela se pronuncia para afirmar sua afrodescendência e enaltecer sua ancestralidade na medida em que se religa com África. É uma forma de recobrar a memória das mulheres pretas e projetar outras imagens para as mesmas, não mais destituídas de sentimentos e cognição como outrora delineadas pela escrita branca consonante aos interesses dominantes. A imagem que funda a Escrevivência é a da Mãe Preta, daquela que foi escravizada, da que foi desenraizada dos seus para cuidar, entreter e nutrir os filhos de seu algoz. Concebe-se inicialmente como uma escrita de mulheres negras que busca desfazer as imagens coloniais por meio da apropriação dos signos gráficos do colonizador, no entanto, sem perder os traços da oralidade das ancestrais africanas, portanto, a Escrevivência “não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p.30).

Apesar da Escrevivência aproximar-se aos atos de escritas que se concatenam à escrita de si e à autobiografia, ela excede os campos da escrita individualizada e proporciona possíveis novidades para a teoria da literatura, visto que é uma “prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos” (EVARISTO, 2020, p.39). A pesquisadora mineira explana por meio da cosmogonia africana como a Escrevivência contrapõe-se à narrativa narcísica, pois as águas de Narciso não espelham o rosto das mulheres negras e são nas águas de Oxum e de Iemanjá que estas se veem, assim, é a apropriação dos abebés⁴ das narrativas míticas de matriz africana que possibilita o assentamento teórico para uma compreensão mais penetrante dos textos de autoria negra feminina. Confluente, Quince Duncan ao perceber que há

⁴ Segundo Nei Lopes (2011), abebé é uma palavra Iorubá que significa leque metálico utilizado pelas divindades Oxum e Iemanjá, sendo que o leque de latão pertence à primeira e o de metal prateado à segunda, usados também como espelhos sagrados.

escritores e escritoras afrodescendentes que buscam em sua etnicidade as referências para sua escrita literária, já que os modelos tradicionais euro-referenciados não imprimem suficientemente suas subjetividades, propõe a reflexão acerca de uma tendência literária que parte da perspectiva endógena a qual é denominada de *Afrorealista*:

El término afrorealismo se justifica porque esta corriente literaria no utiliza los referentes tradicionales de la literatura del “main stream”, como lo hacen los escritores del “boom”. No evoca al mito griego, ni al folklorismo. No es literatura negrista ni sigue la corriente de negritude. No es realismo mágico. Es una nueva expresión, que realiza una subversión africanizante del idioma, recurriendo a referentes míticos inéditos o hasta ahora marginales, tales como el Muntu, el Samanfo, el Ebeyiye, la reivindicación de las deidades como Yemayá, y a la incorporación de elementos del inglés criollo costeño. (DUNCAN, 2005, n.p.).

O escritor afro-caribenho explica que o uso desses elementos na narrativa não é decorativo, mas sim estruturais tanto na busca da identidade afro como na reconciliação com a herança cultural africana, valorizando a diversidade étnica. De modo que o Afrorrealismo possui algumas características básicas, que são: a restituição da voz afro-americana através de uma terminologia afrocentrada; a reivindicação da memória africana; a reestruturação informada da memória histórica da diáspora africana; a reafirmação do conceito de comunidade ancestral; a adoção de uma perspectiva intracentrada; a busca e a proclamação da identidade afro. Portanto, o Afrorrealismo é uma outra corrente literária para se pensar as produções de autoria negra que muito dialoga com a Escrivência.

Mulherismo Africana e a Literatura de mulheres negras

As perspectivas teóricas literárias afrocentradas mencionadas resultam de investigações de intelectualidades negras (os), é dizer, amefricanas (os), numa busca de aproximar-se de suas raízes ancestrais e ressaltá-las, em um movimento de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), cuja condição marginal do afrodescendente engendrou posicionamentos descoloniais. Bell hooks nos elucida dizendo que estar na margem é, simultaneamente, fazer parte do todo, contudo, sem pertencer ao corpo principal. No entanto, a margem não é apenas espaço de privação e de perdas, é igualmente lugar de resistência e de criatividade que promove a construção de outros discursos (HOOKS, 1992, apud QUILOMBA, 2019). Situação marginal criativa e de enfrentamento que articula estudos teóricos acerca das questões das mulheres negras, como o Feminismo Negro, movimento social capitaneado pelas mulheres afrodescendentes no intuito de visibilizar e resolver as suas pautas demarcadas pelo recorte de raça, gênero e social e arrogar seus direitos. Surge em consequência da falta de representatividade da mulher negra no movimento Feminista, pautado por

mulheres brancas, que em sua luta para equiparar-se em direitos civis com os homens brancos, ignoravam a condição subalterna das afrodescendentes oriunda da escravidão, as quais seguiam subordinadas devido à questão racial tanto aos homens brancos como às mulheres brancas. Ressaltamos os nomes de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, importantes militantes e intelectuais afro-brasileiras que juntamente com outras militantes femininas negras como Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Audre Lorde, dentre outras, foram cruciais no fortalecimento mundial do Feminismo Negro.

Seguindo neste itinerário epistêmico, trazemos o paradigma Mulherismo Africana cunhado em meados da década de oitenta pela pesquisadora afro-estadunidense Dra. Cleonora Hudson-Weems, trata-se de um paradigma voltado para atender as especificidades das mulheres de ascendência africana em diferentes lugares do mundo. Mulherismo, por extensão vem da palavra mulher, que para Hudson é mais apropriado do que feminino, que engendrou o Feminismo; o termo Africana alude a nossa unidade cultural Africana apresentada pelo historiador, antropólogo e físico senegalês Cheikh Anta Diop, que congrega os povos africanos no continente e de suas diásporas, unificando as fronteiras geográficas. No seu livro *Mulherismo Africana: Recuperando a nós mesmos* (1993) a pesquisadora explica as inquietações que a levaram a propor este paradigma. Para ela o feminismo é um termo conceituado e adotado por mulheres brancas que envolveu uma agenda projetada para atender às necessidades desse grupo. Sendo que a mulher preta é oprimida não somente por causa do seu gênero, mas evidentemente por causa de sua raça e, para a maioria, também por causa de sua classe social. Havendo não simplesmente a questão de gênero ou diferença social, mas sim, uma situação discriminatória mundial em razão do fator racial.

Para Hudson-Weems o Mulherismo Africana é uma alternativa viável para a mulher Africana em sua luta coletiva, em conjunto com toda a comunidade, aumentando as possibilidades para a dignidade do povo africana e para a humanidade de todos. Contudo, Patricia Hill Collins, em *O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso* (2017), explica que Alice Walker no início da década de oitenta ao explicar os significados do termo Mulherismo define que uma mulherista era uma feminista negra, então, de certa maneira, Walker usava os dois termos como intercambiáveis, ressaltando que muitas mulheres afro-estadunidenses percebem pouca diferença entre os dois termos, visto que os dois defendem a autodefinição e autodeterminação das mulheres negras:

Feminismo negro é por vezes referido como Mulherismo porque ambos estão preocupados com as lutas contra o sexismo e o racismo enfrentados pelas mulheres negras, que também são parte dos esforços da comunidade negra para alcançar a igualdade e liberdade (OMOLADE, 1994, apud HILL COLLINS, 2017,n.p.).

Dessa maneira, para além de classificar os dois termos, o importante é acolher a heterogeneidade existente no grupo de mulheres negras, definindo um ponto de vista que as autodefinia, porque “como mulheres negras podemos liderar o caminho ou podemos seguir atrás. As coisas vão continuar a seguir em frente, independentemente da nossa escolha” (COLLINS, 2017, n.p.). Aza Njeri, filósofa pesquisadora de Literatura Africana, assevera que para a compreensão do Mulherismo Africana é preciso compreender a Afrocentricidade, porque trata-se de uma perspectiva afrocentrada para olhar as experiências das mulheres negras em uma luta contra o holocausto negro, significando um “movimento de sankofa para entender as nossas práxis matriarcais, em primeiro lugar, mas não só, pensando sempre a resistência, a permanência e a continuidade” (NJERI apud SANTOS, 2022, n.p.). portanto, com algumas diferenças de fundamentação e abordagens, tanto o Feminismo Negro como o Mulherismo Africana colaboram para a compreensão das experiências do que é ser mulher afrodescendente.

Em relação ao Mulherismo Africana, Hudson-Weems identifica e descreve em seu trabalho dezoito qualidades que definem o Mulherismo Africana, que são: Automeação; Autodenominação; Centralidade na família; Em harmonia com os homens na luta; Papéis flexíveis; Irmandade genuína entre mulheres; Força; Compatibilidade Masculina; Respeito e reconhecimento; Totalidade e autenticidade; Espiritualidade; Respeito aos mais velhos; Adaptável; Ambição; Maternal e nutridora. Além das conceituações teóricas, a pesquisadora escolhe a literatura para refletir sobre o paradigma e suas características, para isso escolhe cinco romancistas Africana que conseguiram oferecer representações alinhadas ao Mulherismo Africana através das suas personagens. Dentre as escolhas literárias mencionamos dois livros publicados no Brasil: *Seus olhos viam Deus* (2021) (*Their Eyes Were Watching God*, 1937) da norte-americana Zora Neale Hurston e *Amada* (2018) (*Beloved*, 1987) da estadunidense Toni Morrison (1931-2019).

Em uma aproximação com produções literárias latino-americanas e caribenhas, temos o livro *Fe en disfraz* (2017) de Mayra Santos-Febres (Porto Rico, 1966), poeta, narradora, professora e ensaísta, é considerada uma das mais conhecidas escritoras contemporâneas de Porto Rico e da América Latina, reconhecida com prêmios literários como o Juan Rulfo em 1996 e finalista do prêmio Rómulo Gallegos pela sua novela de estreia *Sirena Selena vestida de pena* (2000). *Fe en disfraz* traz como uma das personagens principais Maria Fernanda Verdejo, mencionada na narrativa como Dra. Fe Verdejo, uma renomada historiadora afro-venezuelana que está liderando uma exposição no Museu de Chicago sobre o período colonial e o legado negro-africano em diferentes países como Colômbia, Cartagena de Índias; Costa Rica; Venezuela; Porto Rico e Brasil. De acordo com Cristian Souza de Sales (2020) trata-se de uma narrativa que não segue uma cronologia linear, por ser elaborada em espiral, que conflui ao que Leda Maria Martins (2021) coloca como tempo

espiralar, porque há a coexistência dos tempos passado, presente e futuro ao entrecruzar histórias de mulheres negras em diferentes séculos, inclusive com a própria história da personagem, em um movimento espiralado da ancestralidade visto que a ancestralidade é segmentada pelo tempo curvo e recorrente, uma espiral que regressa e transmutam, “um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades” (MARTINS, 2021, p.52) .

Ao longo da narrativa, Fe Verdejo mediante suas pesquisas descobre documentos e recupera objetos sobre mulheres negras que foram escravizadas na América Latina que são testemunhos das inúmeras violências sofridas por elas durante este período. São Materiais que trazem um outro olhar sobre as histórias dessas mulheres escravizadas, algumas posteriormente alforriadas, que devido ao trabalho de Fe Verdejo são expostas e demonstram relatos de luta e resistência delas evidenciando aspectos afrorrealistas como a recuperação da memória informada afro-diaspórica, como notamos no seguinte fragmento:

Algunos de aquellos papeles narraban cómo esclavas manumisas de diversas regiones del Imperio lusitano y del español lograron convertirse en dueñas de hacienda. Otras tan solo recogían testimonios de abusos, en los cuales las esclavas pedían amparo real. Encontró, además, documentos de condena por el Santo Oficio, declaraciones de tormentos y castigos. Mariana Di Moraes, Diamantina, la mulata Pascuala; los testimonios se sucedían uno tras otros. Relataban estupros y forzamientos con lujos de detalles. Su contenido sexual era particularmente violento. (SANTOS-FEBRES, 2017, p. 18).

A exposição dos documentos plasmam na narrativa uma diálogo amefricano que nos evidencia as semelhanças existentes nos países americanos no que tange à violência colonial contra as mulheres negras. No entanto, possibilita também o entendimento de como a insurgência de muitas delas foi imprescindível para a manutenção dos aportes negro-africanos no continente, o que denota a prática da *Cimarronaje* como estratégia de sobrevivência tanto física como cultural. Jesús Chucho García (2015), em *Africanas; esclavizadas, cimarronas, libertarias y guerrilleras*, afirma que a *cimarronaje* foi assumida pela negra-africana em duas modalidades: *Cimarronaje Activo*, que são todas as formas de lutas combativas e violentas contra a opressão escravista tanto no contexto rural como urbano; e *Cimarronaje Pasivo*, que compreende os meios que a escravizada utilizou para conquistar a sua liberdade na esfera jurídica. Sendo que no caso de *cimarronaje* ativa, que na maioria das vezes tratava-se da fuga para os palenques/quilombos/cumbes, as afrodescendentes fugiam por convicções próprias de liberdade, contrariando a narrativa que propaga que elas fugiam para acompanhar o homem *cimarrón*, desse modo:

El cimarronaje femenino vendrá a la búsqueda de un lugar donde la mujer recobre su hermosura corporal y espiritual descuartizada por el látigo y el trabajo forzoso en las haciendas y plantaciones. Cimarronear para recuperar su derecho a hacer el amor en libertad con el hombre que anhelara. La mujer esclava se haría cimarrona con la esperanza de ser madre libre para educar a sus hijos con sus propios valores y no con los que imponía la esclavitud. (CHUCHO GARCÍA, p.69, 2015).

A exemplo disso na narrativa, dentre os documentos analisados pela protagonista há a declaração de 1785 de Diamantina em que consta que a escravizada recém alforriada solicitava uma audiência com o governador da Aldea de Tejuco para informar sobre o falecimento de seu antigo dono, o senhor Tomás de Angueira, o qual lhe deixou um testamento assinado por ele que declarava

como sus herederos universales a los cinco hijos de Diamantina. Sus bienes consisten en una hacienda de trapiche, sus anexos y un platanar, de cuya posesión y usufructo disfrutarán dichos herederos mulatos, reconocidos como hijos naturales por De Angueira en su testamento. Diamantina presenta el testamento ante el gobernador Pires. Pide que se cumpla con las escrituras y que Justo, su hijo mayor, sea oficialmente inscrito como dueño del Trapiche La Paz, según lo dispuesto por su antiguo dueño. (SANTOS-FEBRES, 2017, p. 26).

As conexões amefricanas são ainda mais enfatizadas quando Fe Verdejo mediante suas investigações Minas Gerais encontra um antigo traje de luxo que pertenceu a Xica da Silva, como relata: “-Encontré la pista a través de una entrevista en el convento de Recogimiento de las Macaúbas. Una monja mulata y viejísima me dio a clave para dar con él” (SANTOS-FEBRES, 2017, p. 20). O vestido foi encontrado em um convento escondido em um piso falso: “arabesco bordados en hilo de oro, botones de madreperla, adornos dibujados em pedrería genuina” (SANTOS-FEBRES, 2017, p.20), e com a autorização das freiras Verdejo o levou juntamente com outros objetos e documentos para compor a exposição organizada por ela intitulada “Esclavas manumisas de Latinoamérica” (SANTOS-FEBRES, 2017, p. 21).

A escritora afro-equatoriana Yuliana Ortiz Ruano (Esmeralda, 1992) nos apresenta a sua primeira novela *Fiebre de carnaval* (2022), com a qual recebeu em janeiro deste ano o Prêmio IESS para a primeira novela de latino-americanos com menos de 35 anos e em dezembro de 2023 recebeu o Prêmio Joaquín Gallegos Lara pela melhor novela do ano. Em *Fiebre de carnaval* Ortiz constrói uma narrativa pujante e musical que revela esteticamente o mundo afro-equatoriano e a energia cultural que resplandece em sons e ritmos do carnaval de Esmeralda e de seu povo preto, como aponta a própria escritora: “El carnaval es una fiesta en donde se puede ser plenamente negro” (ORTIZ-RUANO apud VALLEJO, 2024, n.p.). A voz narrativa é da protagonista Ainhoa, uma garota negra de oito anos, que cresceu na comunidade afrodescendente de Esmeraldas, Equador, na década de 1990 e relata as dificuldades econômicas, a migração e a violência masculina, assim como a enorme riqueza cultural e a resiliência das mulheres, principalmente as de sua família. Ainhoa vive

com seus pais e sua irmã mais nova em uma grande casa onde vivem também seus avós maternos e suas tias, que ela trata como *ñaña* porque ela as considera como irmãs mais velhas, o que se alinha à irmandade do Mulherismo Africana. Há também a forte denuncia das violências e abusos praticados por seu avô Papi Chelo com as mulheres desta família e da união e força delas para que uma proteja a outra, como se expressa abaixo:

Mi ñaña chiquita está creciendo lentamente y yo me estoy convirtiendo en una mujer: una mujer prematura, madreñañaintima que tiene que dibujar su rostro dentro de su cabeza, en el lugar donde deberían estar las caras de mi papi Manuel y mi mami Chelo. [...] Tengo terror de dejar a mis ñañas solas, con la presencia de un papi Chelo que amenaza con volver en cualquier momento, como un fantasma de carne y hueso, a comérseles los cuerpos y las sonrisas. (ORTIZ RUANO, 2022. p. 148-149).

Diante da violência patriarcal há a sororidade dessas mulheres, a irmandade genuína entre o *ñañerío*, em que todas se apoiam, demonstrando um senso de responsabilidade uma pelas outras, porque compartilham das mesmas experiências de abuso e de racismo. Cuidados que se materializam de várias maneiras, como quando a *ñaña Rita* cuida do cabelo de Ainhoa: “mi ñaña Rita sí sabe peinarme. Primero me baña con champú, luego me pone abundante rinse y me peina despacito con sus dedos [...]” (ORTIZ RUANO, 2022. p. 36); ou mediante palavras aconselhadoras e de alerta:

A veces yo le pregunto a mi ñaña Rita por qué estos muchachos le escriben cosas extrañas y ella me dice, mamita, es que están enamorados, hay que cuidarse siempre del amor de los hombres, hija, un hombre enamorado es capaz de hacer cualquier cosa, desde escribir desvaríos cojudos, gritar, amenazar, vigilar... Dios no quiera, hija, Dios no quiera que un hombre se enamore de usted. (ORTIZ RUANO, 2022. p. 39).

Notamos também outra característica do Mulherismo que é o Respeito aos mais velhos, principalmente, às mulheres mais velhas, honrando os passos das ancestras que vieram antes e que representam também a Força daquela comunidade de mulheres afrodescendentes. Ao descrever a sua avó materna, a *mami Nela*, Ainhoa traz a força e o respeito que possui por ela

Me canta a destiempo y con una sonrisa desteñida mi mami Nela, que es la más negra de todas nosotras. Negrísima y enorme como un palo antiguo, árbol que sostiene nuestra casa. [...] Mi mami Nela, al igual que la mama Doma, es partera, curandera, medio bruja. Claro que jamás yo puedo decirle en su cara que es bruja, porque decir bruja es decir Diablo y ella es una fervorosa cristiana recontracasada con cristonuestro señor y la virgenmariaamén. (ORTIZ RUANO, 2022. p. 93-94).

São as matriarcas que preservam e dão continuidade as tradições e denotam também a força da espiritualidade, como a *mami Doma*, que é a mãe da avó Nela, sendo “la mujer que nos parió a todas” (ORTIZ RUANO, 2022. p. 32). Dentre um dos fragmentos de maior beleza poética na narrativa temos o que Ainhoa fala sobre a sua mãe, *Mami Checho*, uma construção metafórica Maternal e Nutridora do Mulherismo Africana que nos remete a imagem da Orixá Oxum relacionada às águas doces e à maternidade, como podemos analisar:

Definitivamente mi mami Checho es una mujer de agua, yo puedo verle las olas a través de la piel bonita, a través de la sonrisa coqueta puedo ver el agua larga de mi mami surgiendo, chispeando. [...] Mi mami Checho es agua y al agua no la podemos retener con las dos manos, nunca, ni por más que nos guste su color y el reflejo de nuestra cabeza peluda en ella, al agua no la podemos coger con las manos, solo la podemos coger con la trompa. Por eso yo me bebo a mi mami. (ORTIZ RUANO, 2022. p. 81-94).

Considerações

Mayra Santos-Febres na Nota da autora em *Fe en disfraz* afirma que sua novela é sobre a memória, da ferida que é recordar, ou seja, ao voltar aos traumas coloniais por meio das pesquisas da personagem Fe Verdejo é possível uma revisão amefricana que fortalece a comunidade ancestral de mulheres afrodescendentes em diferentes lugares e contextos. Yuliana Ortiz-Ruano em entrevista a respeito da sua visceral *Fiebre de Carnaval*, explica que para ela, o primeiro é a consciência de raça; o gênero vem depois, pois “los cuerpos negros son públicos, fácilmente exotizables, erotizables” (ORTIZ-RUANO apud VALLEJO, 2024, n.p.). Temos assim escritoras amefricanas com propostas de reflexão e leitura de obras transgressoras que trazem mulheres negras que subvertem as estruturas hegemônicas de discriminação racial, de gênero e social, as quais refletimos a partir de conceitos e perspectivas afro-referenciados para pensarmos sobre essas dinâmicas opressoras existentes em nossas sociedades latino-americanas e caribenhas e quiçá encontrarmos maneiras de enfrentá-las.

Referências

- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo negro, 2009.
- “CHUCHO” GARCÍA, J. *Africanas; esclavizadas, cimarronas, libertarias y guerrilleras* (Spanish Edition). Fondo Editorial Del Sur: Venezuela, 2015.
- “CHUCHO” GARCÍA, J. Afroepistemología y pedagogía cimarrona: nuestro viaje en cimarronaje. In: Campoalegre, R. (Ed.), *Afrodescendencias: Voces en resistencia* p. 59-70. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2020.

COELHO, R. M. *Pedagogia da Cimarronaje: a contribuição das cosmogonias e cosmovisões africanas e afrodescendentes para a crítica literária e literaturas (afro-) latino-americanas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2019.

COLLINS, P. H. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. *Cadernos Pagu* (51), 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/P3Hpz4XQsPqSqJLm9KH6tC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set.2024.

DUNCAN, Q. El afrorealismo. Una dimensión nueva de la literatura latinoamericana. *Istmo Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*, n. 10, enero-junio, 2005. Disponível em: <http://istmo.denison.edu/n10/articulos/afrorealismo.html>. Acesso em: set.2024.

EVARISTO, C.. A Escrivência e seus subtextos. In: *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. (Orgs.) Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: set.2024.

FAYE, M. N.. *Antología de la Literatura Afroperuana*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico (CEDET), 2016.

GONZALEZ, L.. *Por um feminismo afro-latino-americano*. In: (Orgs.). Flavia Rios; Márcia Lima. São Paulo: Zahar, 2020.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035> . Acesso em: set. 2024.

HUDSON-WEEMS, C. *Mulherismo Africana: Recuperando a nós mesmos*. Tradução Wanessa A. S. P. Yano. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

LOPES, N.. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MARTINS, L. M.. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA ROBLES, F. Cimarronaje cultural e identidad afrolatinoamericana. Reflexiones acerca de un proceso de autoidentificación heterogéneo. *Revista Casa de las Américas*, La Habana, n. 264, julio - septiembre, p. 39-56, 2011.

MONTENEGRO, F. *Fiebre de carnaval* de yuliana ortiz ruano: dolarización y neoliberalismo en la frontera colombo-ecuatoriana. *Revista Pucara*, n. 34, vol. 2, 2023. Disponível em: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/4966/4040>. Acesso em: set.2024.

NASCIMENTO, A. Quilombolismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo negro, 2009.

ORONÓZ, I. *Rompiendo Silencios*. Montevideo: Editorial Cúbito, 2013.

ORTIZ RUANO, Y. *Fiebre de Carnaval*. Madrid: La Navaja Suiza Editores, 2022.

QUILOMBA, G. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess de Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RAMA, Á. *A cidade das letras*. Tradução Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

SALES, C. S. de. *Assentamentos de resistência: intelectuais negras do Brasil e Caribe em insurgências epistêmicas*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura. Salvador: UFBA, 2020.

SANTOS, I. Feminismo negro e mulherismo africana: qual representa melhor a realidade de mulheres negras no Brasil?. *Mundo Negro Redação*, 11 de julho de 2022. Disponível em: Feminismo negro e mulherismo africana: qual representa melhor a realidade de mulheres negras no Brasil? - Mundo Negro. Acesso em: set. 2024.

SANTOS-FEBRES, M. *Fe en disfraz*. México: Planeta Editorial, 2017.

VALLEJO, R. Fiebre de carnaval, de Yuliana Ortiz: novela del gozo y la sensualidad. *La Palabra* – Universidad del Valle, 22 de Fevereiro de 2024. Disponível em: <https://lapalabra.univalle.edu.co/fiebre-de-carnaval-de-yuliana-ortiz-novela-del-gozo-y-la-sensualidad/>. Acesso em: set. 2024.

APORTES PARA UNA HISTORIA DE LA LITERATURA LATINOAMERICANA PARA ESTUDIANTES DE LETRAS DEL BRASIL

Marco Chandía Araya - UFPA

En la Universidade Federal do Pará, la mayor del Norte, de los 270 cursos de graduación existen apenas tres de Letras Español. Uno de estos es de Abaetetuba, donde enseño, hace siete años, cultura y literatura latinoamericana.

La licenciatura, creada en el 2009, forma a profesores en lengua y letras hispanófonas que una vez graduados les resulta particularmente difícil conseguir empleo y casi imposible continuar programas de postgrado. Las razones, bien sabemos, son políticas y culturales, pues dependiendo de los gobiernos de turno el español entra o sale de las mallas curriculares. Mientras la derecha lo rechaza, la izquierda lo reincorpora. No así el inglés que goza de mayor estabilidad, lo que hace que nuestra lengua, y por tanto nuestra cultura latinoamericana, entendida como totalidad, termina ocupando un lugar secundario que, lo peor, dificulta cualquier intento de integración. Ante esto, lo paradójico es que, según los expertos (CELADA, 2002, p. 105), la población pobre brasileña no aprende ni uno ni otro idioma: el inglés por la brecha entre la fantasía y el verdadero aprendizaje, y el español, por eso de creerlo inocuamente *uma fala amigável que dá para entender*; todo lo cual acaba en fracaso y frustración. Así todo, lo cierto es que los más pobres consiguen con suerte manejar su lengua materna y por lo tanto el asunto de fondo no es económico, solamente, sino también de clase. La clase media blanca urbana es dueña de un capital cultural que permite, entre otros privilegios, hablar una segunda lengua.

A mis estudiantes, en su mayoría de islas interiores, indígenas y quilombolas, por lo mismo, se les hace cuesta arriba aprender español. Muy pocos se gradúan siendo fluyentes, y si lo son, rápidamente pierden el dominio debido principalmente al escaso vínculo con el mundo hispanohablante. La brecha de Pará con el Brasil de un desarrollo urbanístico más homogéneo, como el del suratlántico, por ejemplo, hace que el español resulte ajeno y más cuando las políticas culturales de derecha han hecho del vecino un fantasma. Una lengua y una cultura que están y no están. Un idioma extranjero de un campus interior casi imperceptible al lado de Portugués, Física o Ingeniería.

Enfrentamos un fenómeno complejo donde la desigual modernización brasileña y la densidad natural del Amazonas han dificultado el intento unificador que sí ha tenido, en parte, la zona atlántica. Cabe entonces preguntarse sobre el valor de la integración. ¿Se considera el pueblo

amazónico, realmente, latinoamericano? ¿Su habitante se siente parte de algo que poco y mal conoce? ¿El ideario martiano tiene algún sentido en este espeso universo fluvial? Yo estoy convencido que sí. Por tres razones. Una. Compartimos una historia de precolonización, colonización, poscolonización y anticolonización primero peninsular y luego, en varios niveles, urbano-agraria o interior. Dos. Latinoamérica no es un ente metafísico alrededor del cual gravitemos, sino unidad y diversidad histórica y pragmática hecha de nuestras prácticas socioculturales, como la diáspora actual que ha reconfigurado todo el mapa regional. Y tres. La real unificación es la única alternativa para hacerle frente a la derecha separatista y neocolonial que opera con fuerza de Rio Bravo hasta la Patagonia.

Por eso que como profesor de literatura latinoamericana de la UFPA me rehúso a todo tradicionalismo hispanizante cuando no castizo; a la categorización inútil, por rígida, de los géneros; al abuso extemporáneo y desconflictuado de los/las “realismo mágico”, “boom”, “vanguardias”; a la superposición de la lengua por sobre los imaginarios, para convertirnos en escuela de idiomas (tipo Instituto Cervantes), y, más patético, a fabricar profesores. Rechazo, en fin, todo reduccionismo hispánico peninsular que desproblematiza, exotiza y por tanto niega, por acción u omisión, el profundo conflicto latinoamericano que nos atañe.

Aclaremos dos cosas. Una. Hablamos de Latinoamérica y no de Hispanoamérica porque si lo que queremos es la unificación no la podemos proclamar desde la casa del vecino. Nuestro punto de hablada es en y desde Brasil para el conjunto de la región. Dos. No se trata acá, ni mucho menos, de desconocer la cultura y la lengua española, se trata, por el contrario, de resituirlas no como algo dado, *a priori*, sino como un *lenguajear*, diría Humberto Maturana (2008, p. 23), a través del cual nos construimos relacionamente¹. Esto nos exige formar sujetos críticos capaces de llevar a la escuela pública un saber sólido y resignificado pues ahí se halla el sentido último de nuestra labor docente. Pero, cómo hacerlo. Por medio de una estrategia epistemológica, gradual y sostenida, que los deshispanice de los atavíos históricos, los profesionalice en el habla y le aporte intelectualmente una conciencia latinoamericana dialogante y propositiva. Estos jóvenes, que apenas han salido de su cosmovisión ribereña, no necesitan renunciar a su mundo, pero tampoco negar los atributos de la metrópoli. Es en este esfuerzo transculturador donde deben formar su talante como agentes transformadores, pues son ellos los que están creando la América Latina del siglo XXI; son ellos el tronco martiano conductores de un paradigma sin duda más integrador, diverso y pluralista.

En concreto, proponemos un texto que aborde el proceso de la literatura latinoamericana desde una perspectiva histórica totalizadora que fije la mirada en ciertos períodos culturales

¹ “Encuentro dialógico que hace al hombre vivir en plenitud”, agrega el biólogo chileno (p. 23).

específicos. Ciertamente, no estamos presentando una reproducción ciega del canon clásico ni haciendo una apología de su contrario, ni menos pretendemos instalar un texto con domicilio fijo porque no caben acá abanderamientos ya que el intento debe abarcar al conjunto, a la unidad heterogénea. Es la gran tarea de una historia como esta: que hurga en los procesos formativos de la cultura moderna, atendiendo sus rupturas, inflexiones y continuidades, pues esas fricciones revelan nuestra relación con el Poder.

Es cierto que seguimos las nociones de *Campo de poder, campo intelectual* de Pierre Bourdieu (2002) y las de *La ciudad letrada* de Ángel Rama (1984). Letrada, sí, pero tensionada por fuerzas que desde las fronteras pugnan y consiguen legítimamente posicionarse dentro del disputado campo del saber. Es la lucha, por ejemplo, que han dado las comunidades negras, indígenas, feministas y de diversidades sexuales, cuyo soporte es la memoria que narra la traumática experiencia. De ahí que gran parte de esta historia le cabe a una escritura polifónica y heterogénea. Heterogeneidad no-dialéctica, nos aclara Cornejo Polar (1996, p. 239), que no acaba, no puede acabar, en síntesis, pues dentro de la totalidad los extremos no sólo se tocan, sino que “intrincadamente se entrecruzan en imaginarios abigarrados y tensos” (MORAÑA, 2013, p. 77).

En esto, el fondo y la forma, la perspectiva y el lenguaje, hacen acá la diferencia. Porque, Uno. No trabajamos con *peiper* científico, sino con ensayos cuya prosa permite situar el problema dentro del contexto histórico en diálogo con ese *continuum* soterrado que lo recorre y que no es otro que el discurso de los estudios latinoamericanos. Dos. Cada texto asume un determinado fenómeno cultural que sin embargo no impide abordar otras multiplicidades que complejicen el contexto global. Y Tres. Porque cada ensayo es en sí mismo una unidad didáctico-pedagógica, y porque esta historia es apenas el punto de partida para que el lector haga suyo el contenido no para reproducirlo sino para resemantizarlo en su particular proceso formativo. Este libro de ensayo, este texto de estudio, este panorama histórico sobre la literatura latinoamericana para el estudiante brasileño resulta hoy un referente clave en este giro epistemológico.

Por lo mismo, quienes lo redacten deben ser intelectuales que enseñen e investiguen en universidades públicas ya que si queremos crear conocimientos propios estos deben surgir en y desde la práctica docente, y para eso el discurso del ensayo es el más apropiado, ya que por su modo de abordar las humanidades no se cierra sobre sí mismo. Su disposición abierta hacia la búsqueda de la verdad y a juicios de valor exige de un lector crítico que con su análisis reflexivo reelabore el contenido del texto.

Con todo, por razones metodológicas, pero sobre todo de sentido, la presente historia debiera, como dije, y en esto sigo la taxonomía que ofrece Grínor Rojo (2022, p. 9-11), dividirse en dos grandes eras: la Era Colonia y la Era Republicana. Podrían ustedes reprocharme inmediatamente

y con justa razón la ausencia del período precolombino, ante la cual respondo que sí está, pero no siguiendo las formas transcritas por los insignes frailes del siglo XVI, sino, como diría el poeta huilliche chileno Jaime Huenún (2008), en los *cantos ocultos* de la poética indígena actual. De ahí su prescindencia, y además porque el interés se centra en la creación producida en el contacto con Occidente.

Siendo así, la Era Colonia, por una parte, debiera abordar tres momentos: Uno. La épica, los testimonios y las crónicas del encuentro/desencuentro. Dos. El crisol donde se funda la sociedad colonial de base. Y tres. La fragua, hacia finales del siglo XVIII, de la Ilustración americana. Una matriz de pensamiento clave con nombres como el abate Viscardo, Eugenio Espejo, Hipólito da Costa y los venezolanos Miranda y Rodríguez. Todos, para Henríquez Ureña (1978, p. 241), figuras lumbreras que prenderán en otros próceres, aquellos que abren la primera de las cuatro formaciones de la Era Republicana.

Estamos en el umbral del 1800 y en el relevo del mecenas por el intelectual que asoma con el nuevo siglo. Así, la Era Colonial daría paso, siguiendo a Rojo, al lapso premoderno que se inicia con los procesos de independencia (1810-1870), y en donde, creo yo, la *Carta de Jamaica* (1816) marca un hito incuestionable entre la tradición y la modernidad como proyecto, sólo como proyecto, de la América que Bolívar está proponiendo conformar. Y como la *Carta* es más un ideario que un programa del Estado-nación, no resulta adecuado hablar aún del desarrollo de una modernidad, sino hasta 1870 (ROJO, 2022, p. 31).

La cultura moderna inicia así, en los vaivenes de nuestra vida republicana, su extenso recorrido. Siglo y medio que Rojo (2022; 2023) divide en tres momentos de formaciones: 1870-1920, 1920-1970, 1970-2020, y no por mero capricho numérico, más bien porque es cuando América Latina enfrenta acciones neocolonizadoras y anticolonizadoras ante las que Edward W. Said denomina “hegemonías planetarias” (1993, p. 21).

Y es acá donde surgen propuestas innovadoras para estudiar la cuestión de marras. A mí, particularmente, me interesan estos trazos de cincuenta años atendiendo a tres fenómenos específicos: la emergencia del sujeto-identidad, la transformación del espacio urbano y la creación estético-literaria. Dicho esto, lo que queda es presentar a ustedes la parte nuclear de este trabajo y que no es otro de ver cómo se viene configurando desde 1870 hasta hoy lo que, apresuradamente, podemos llamar *poéticas del habitar latinoamericano*.

Para comenzar debemos asumir que la nuestra ha sido una modernidad sin modernización. Es decir, un proyecto bienintencionado. Como dice Habermas, un punto de llegada, que en nuestro territorio no ha podido concretizarse ya que carece de las condiciones materiales que el progreso

industrial le otorga². Esto marca drásticamente un desequilibrio transversal entre la autonomía del sujeto moderno y la dependencia económica impuesta por el capitalismo global. De modo que esta poética del habitar no podría estar sino determinada por este desajuste de base.

Primer momento. El discurso moderno de Machado, Martí y Darío evidencia esa contradicción inaugural que se da entre dos realidades que coexisten sin tocarse. Por un lado, una elite terrateniente y por otra, una población campesina y analfabeta que padeció más que disfrutó los efectos del cambio. Este estancamiento social que propugna la oligarquía impregnó la estratificación de clases y la jerarquización del espacio urbano a partir, por ejemplo, del urbanismo haussmanniano que vino con la *Belle Époque* criolla, y que no es más que una imagen de ese desequilibrio económico y social (la crisis de la borracha, por ejemplo, en Belém y en Manaos, otorgó un valioso capital simbólico a estas ciudades). En el plano literario, esta dicotomía la agudiza la corriente naturalista cuyo determinismo puntillista al ser incapaz de ahondar en el conflicto social, lo exotizó, legitimando así, como dice Ana Pizarro (1994, p. 137), la mirada jerárquica que somete al otro. La diferencia la marca, sin duda alguna, el espíritu modernista que no conforme con denunciar la contradicción fundamental aportará un estilo y un lenguaje disonantes con el acontecer social. *Memórias Póstumas de Brás Cubas* es de 1881, “Nuestra América”, de 1891, y *Cantos de vida y esperanza*, de 1905. De esta forma termina el siglo XIX, para dar paso, en los años veinte, al surgimiento de un nuevo sujeto urbano y a la irrupción de una poesía que vendrá, como dice Peter Bürger (1997), a transformar el arte en su totalidad: Mistral, los Andrade, Vallejo, Storni, Huidobro, Bandeira, Ibarbourou, Drummond.

Segundo momento. Las vanguardias son un intento desesperado por un lenguaje que dé cuenta de un mundo totalmente nuevo: la contemporaneidad. Inaugurado por la crisis de la Primera Guerra y la Gran Depresión, comienza a transitar el problemático y febril siglo XX cuyo corolario serán las aciagas dictaduras del Cono Sur.

Es en estas condiciones donde se consolida la mesocracia y asoma una clase obrera que aportará el capital invaluable de la cultura popular. Esta explosión demográfica hará de la ciudad damero, una ciudad, dice Carpentier, cuyo estilo será no tener estilo³. O sea, nuestras megalópolis. Consecuencia directa, dice Rojo, de los procesos de industrialización nacional. La ciudad y la vida urbana moderna determinan las prácticas sociales, nada sucede desde entonces fuera de ella. El éxodo campo-ciudad, por eso, no es sólo un dato cuantitativo, afirma José Luis Romero, sino

² A propósito, los estudios latinoamericanos han desarrollado bastante esta idea a partir de conceptos como modernidad “desajustada”, “contrahecha” y principalmente como “un proyecto incompleto” (HABERMAS, 2008).

³ “Nuestras ciudades *no tienen estilo*. Y sin embargo empezamos a descubrir ahora que tienen lo que podríamos llamar un *tercer estilo*: el estilo de las cosas que no tienen estilo” [marcas suyas]. (CARPENTIER, 1967, p. 13-17).

también uno de carácter más profundo que apela al individuo social que hará del habitar una conquista cotidiana. Hurgando en sus entrañas los narradores de los cincuenta intentarán hallar su fibra íntima para hacer de ella la ciudad imaginada, tan potente como la real.

Ahora, pese a todos los conflictos que trajo esta metamorfosis urbana, y donde quizás la imagen más dolorosa sea la de los cordones de miseria, separados sólo por murallones de los barrios ricos, este crecimiento impulsó la escolarización, aumentó el universo de lectores, promovió la vida cívica, visibilizó a las minorías de todo tipo, en fin, creó un estilo de vida y dio origen, según Rojo “a la que es la cosecha cultural más fecunda de la historia regional” (2023, p. 23). Los más grandes pensadores, poetas, narradores nacen y se forman en este medio siglo: Alfonso Reyes, Henríquez Ureña, Borges, Neruda, Guimarães Rosa, Paz, Rulfo, Arguedas y luego los narradores del “boom”, marcarán la senda definitiva del pensamiento y de las letras latinoamericanas.

Tercer y último momento. Un arco temporal que abre con las dictaduras y cierra con la pandemia del COVID19. El Golpe de Estado de 1973 en Chile es paradigmático en el contexto regional pues después de la dictadura le sigue la postdictadura, la etapa de los consensos, la amnesia, la maquinal estrategia de “blanqueo”, nos dice Nelly Richard (2001, p. 27-28), que neutralizó los traumas dejados por la violencia de Estado. Esto no impidió que surgiera un socialismo renovador como controversial que impregnó con nuevos bríos el escenario del 2000. Un impulso reformista no obstante que se vio superado por las políticas neoliberales y que al cabo terminó por hacer sucumbir el proyecto para una nueva Latinoamérica. El desmantelamiento del Estado por parte de las trasnacionales hizo de la región un negocio altamente lucrativo. Los derechos básicos, afectadas por la privatización, mercantilizaron la vida social de los sujetos aherrojados a una crisis social sin precedentes. El mundo del cotidiano coaccionado por el individualismo y la competencia de mercado, la decadencia de la letra a favor de la imagen de la TIC, el narrador benjaminiano que da paso al creador de contenidos, al *influencer*, la corrupción política, el narcotráfico dueño y señor de esta aldea global migratoria, no son sino sus síntomas más evidentes. Como consecuencia, la vida se transforma en *show* mediático que promueve el disfrute banal como principio y fin de una existencia fugaz y efímera.

Estos influjos deshumanizadores se enfrentan sin embargo con una sigilosa pero potencial resistencia del pueblo latinoamericano recogida de la tradición, del mito, del trauma histórico, de organizaciones barriales, de sus imaginarios, los que, en conjunto, están proponiendo en el tejido social nuevos proyectos colectivos, pluralistas y despolitizados. Es un trato diferente que nace al interior mismo del mundo de la vida cotidiana, en las tácticas de las formas de hacer, diría De Certeau (2000, p. 26-28). En concreto, la revolución. Una lucha no del todo revelada en la épica del cotidiano.

El habitar cobra así, para la literatura, un valor aún más significativo pues es donde se genera el proceso de producción. Toda creación surge de esa nueva experiencia cotidiana. La sexualidad, los amores, la aventura, la sobrevivencia precaria, el descontento, la rabia, la violencia, la memoria histórica, así como la esperanza y el compromiso ineludible con la verdad marcan la senda de la escritura actual que en resumen es la odisea épica del único vivir posible, el vivir, dice Hölderlin, *en poeta* (SHARR, 2015).

Un camino noble y asequible como el que nos dejara la narrativa de Roberto Bolaño. Hasta acá pues la propuesta que habría que discutir para luego comenzar a escribir un texto desplegado en torno a una docena de ensayos que esperamos presentar, por qué no, en la UFPA-Belém, para el próximo congreso del 2026.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Itinerario de un concepto. México: Montessor, 2002.
- BÜRGER, P. *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península, 1997.
- CARPENTIER, A. *Tientos y diferencias*. Montevideo: Arca, 1967.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMPI, Campinas/SP, 2002.
- CERTEAU de, M. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer* México: Universidad Iberoamericana, 2000.
- CORNEJO POLAR, A. Una heterogeneidad no dialéctica. Sujeto y discurso migrantes en el Perú moderno. *Revista Iberoamericana*, Lima, n. 176-177, tomo LXII, p. 231-250, 1996.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Ediciones, 2008.
- HENRÍQUEZ UREÑA, P. *La utopía de América*. Caracas: Ayacucho, 1978.
- HUENÚN, J. (comp). *Antología de poesía indígena latinoamericana*. Los cantos ocultos. Santiago de Chile: Lom, 2008.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica, 2008.
- PIZARRO, A. *De ostras y caníbales*. Ensayos sobre cultura latinoamericana. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1994.
- RAMA, Á. *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte, 1984.
- RICHARD, N. *Residuos y metáforas* (ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición). Santiago de Chile: Cuarto propio, 2001.
- ROJO, G. *La cultura moderna de América Latina*. Vol I. Primera modernidad (1870-1920). Santiago de Chile: Lom, 2022.
- ROJO, G. *La cultura moderna de América Latina*. Vol II. Segunda modernidad (1920-1970). Santiago de Chile: Lom, 2023.
- SAID, E. W. *Cultura e imperialismo*. Madrid: Debate, 1993.
- SHARR, A. *La cabaña de Heidegger*. Un espacio para pensar. Barcelona: Gustavo Gili, 2015.

BIODRAMA: ARQUIVOS E NARRATIVAS

Mayra Martins Guanaes - USP

Desde o início de seu trabalho artístico, a encenadora argentina Vivi Tellas demonstra um interesse pela vida das pessoas. Em 2001, ela desenvolveu uma proposta de curadoria para o Teatro Sarmiento e criou o ciclo Biodrama, convidando diretores para trabalhar a partir de biografias de pessoas argentinas vivas. Paralelamente a essa proposta, desenvolveu em seu próprio estúdio, o Proyecto Archivos, como uma prática da proposta de curadoria que havia lançado aos diretores do ciclo Biodrama. No Proyecto Archivos produziu obras que ela chama de “documentales escénicos” ou “documentales vivos”. Posteriormente, a encenadora deixou de lado o título “archivos” e começou a oferecer oficinas com o nome Biodrama, para investigar a teatralidade que existe fora do teatro.

A teatralidade, conforme as premissas teóricas da pesquisadora cubana Ileana Diéguez Caballero em *Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido* (2014), pode ser compreendida como “um discurso e uma estratégia que atravessa o teatro e o transcende, possibilitando, inclusive, a expansão e o deslocamento dos limites do teatral e do artístico” (Caballero, 2014, p. 125). Ao propor a reflexão sobre a teatralidade como campo expandido, Caballero (2014) se aproxima da proposta cênica da encenadora Vivi Tellas, que, por sua vez, busca a teatralidade no próprio cotidiano. Logo, nas propostas de ambas há um convite para reconhecer aquilo que é teatral, mas está fora do teatro, conforme Caballero (2014) sugere ao afirmar que “a teatralidade como campo expandido não só nos exige reconhecer as outras cenas e o outro teatro que emerge nos interstícios artísticos, mas também nos intima a reconhecer a teatralidade que habita na vida e nas representações sociais” (Caballero, 2014, p. 129).

As peças produzidas por Vivi Tellas no Proyecto Archivos, foram documentadas pelas pesquisadoras Pamela Brownell e Paola Hernández, no livro *Biodrama| Proyecto Archivos: Seis documentales escénicos* (2017) com as dramaturgias e apreciação crítica das obras: *Mi mamá y mi tía* (2003), *Tres filósofos con bigotes* (2004), *Cozarinsky y su médico* (2005), *Escuela de conducción* (2006), *Mujeres Guía* (2008) e *Disc Jockey* (2008).

Na primeira peça do Proyecto Archivos, *Mi mamá y mi tía*, a mãe (Graciela) e a tia (Luísa) de Vivi Tellas estão em cena e conversam sobre a família, amor, casamento, traições, mortes e fracassos a partir de objetos pessoais como fotografias, um vestido de noiva e um programa de concurso de Miss. Segundo Brenda Werth (2017), Tellas teve a ideia para este trabalho porque sua

tia se apaixonou aos 71 anos, após ter filhos e ficar viúva, e ao se apaixonar mudou sua relação com o prazer e a sexualidade. A mãe e tia de Tellas não são atrizes profissionais e a diretora entra ocasionalmente no espaço cênico para ajudá-las a se deslocar ou perguntar sobre detalhes de algum episódio familiar, como podemos observar na dramaturgia da peça publicada em *Biodrama | Proyecto Archivos: Seis documentales escénicos* (2017).

Na peça *Mi mamá y mi tía* é possível notarmos alguns aspectos que formam a proposta estética de Vivi Tellas e permeiam sua obra nos anos seguintes: o interesse pela vida comum, pelas narrativas familiares, pela memória, pela autobiografia e pela articulação entre o real e o ficcional. Por isso, a partir da análise de um dos diálogos presentes nesta peça, discutiremos como ocorre a articulação entre realidade e ficção em *Mi mamá y mi tía* e a relação entre os arquivos e as narrativas compartilhadas em cena por Graciela Ninio e Luisa Ninio.

Segundo Brownell e Hernández (2017), o Biodrama, conceito proposto por Vivi Tellas, surge como projeto biográfico-documental em diálogo com a cena contemporânea que desde a década de 70 propõe reflexões entre sujeito e obra, realidade e ficção. O Biodrama tem como precursor o teatro documentário que surge no contexto do teatro político. Segundo o teatrólogo Patrice Pavis (2017) este tipo de teatro utiliza para a construção de seu texto apenas documentos e fontes autênticas para sustentar a tese sociopolítica do dramaturgo. Em meados dos anos 30, na Alemanha e posteriormente nos Estados Unidos, o encenador Erwin Piscator criou essa estética para mostrar a atualidade política. Já a partir dos anos 50, a literatura documentária ganha força não só no teatro, mas também na poesia, no romance, no cinema e nas peças radiofônicas, respondendo à influência dos meios de comunicação de massa.

O teatro documentário, faz uma oposição ao teatro de pura ficção considerado idealista e apolítico, sob a influência do drama histórico. Embora os objetivos na utilização de documentos e materiais pessoais em cena tenham se diversificado, uma característica significativa para o teatro documentário é que nessa estética, os materiais compreendidos como arquivos e documentos, estão em cena no produto final, e não somente no processo de criação. É a partir dessa linha estética que podemos compreender o Biodrama. Para Vivi Tellas, as pessoas também são arquivos de um mundo em extinção, por isso, no *Proyecto Archivos*, além dos arquivos utilizados no processo criativo, estão em cena também as pessoas a quem esses arquivos pertencem. Ou seja, o Biodrama mostra um documento cênico porque registra a vida das pessoas com quem Vivi Tellas produz as obras teatrais, sendo que a relação com a realidade está na articulação entre o arquivo e as narrativas que são compartilhadas em cena.

A dramaturgia da peça *Mi mamá y mi tía* se desenvolve a partir da relação entre Graciela Ninio e Luísa Ninio (mãe e tia de Vivi Tellas) com os arquivos que elas mostram em cena, os quais

funcionam como um dispositivo que ativa a memória das duas, mas também como um documento que valida a veracidade das histórias de família que elas contam. Ao escolher colocar sua mãe e tia em cena, duas mulheres judias sefarditas de aproximadamente 70 anos, Vivi Tellas também se propõe a discutir o conceito de arquivo, ao observar os traços de ficção e realidade dentro de seu próprio arquivo familiar, tornando visível a teatralidade que existe em momentos comuns que estão presentes em qualquer família.

Para a execução desta proposta cênica, a diretora promove uma articulação entre os arquivos, as lembranças e histórias de família contadas por Graciela e Luisa. Assim, a mãe e a tia interagem com os arquivos, conversam e compartilham as próprias lembranças, construindo uma memória em diálogo. Uma cena que pode servir de exemplo desta articulação é a Cena 4 – “Fotos” em que Graciela e Luisa mostram fotografias da família Ninio. A cena começa quando “Graciela se pone de pie y busca las fotos en la mesa. Se las entrega a Vivi y las van mostrando de a una” (Tellas, 2017, p. 49). Nesta cena conhecemos os familiares de Vivi Tellas, sob o ponto de vista de Luisa e Graciela que os descrevem contando episódios e conflitos de família, a partir das fotografias deles.

Graciela — Bueno, esta la familia Ninio, o sea que son mis abuelos; mi abuelo Moisés, mi abuela Gracia, que es de la que yo llevo el nombre, tengo el nombre de ella. Y mi tía Raquel.

Luisa — Está rota la foto.

Vivi — Está rota o está cortada?

Luisa — Sí, en realidad está cortada. Porque mi mamá era la mujer más divina que hay, pero tenía un defecto: cuando no le gustaba una persona...chic chic (hace gesto de cortar con tijeras). Acá tenemos un ejemplo (muestra la foto recortada).

Graciela — Cómo la cortó, no sé, pero la cortaba.

Luisa — Por la cuñada que no le gustaba. Todas las fotos del álbum familiar aparecen así.

Graciela — (Muestra otra foto) Esta es Victoria, mi madre, que era divina, bellísima, pero tenía...un carácter...era un ser maravilloso, sonriente, pero tenía un carácter fuerte. (TELLAS, 2017, p. 55).

A fotografia, como observamos neste diálogo, é um arquivo que tem forte relação com a realidade, conforme a escritora e ensaísta Susan Sontag, aborda nos ensaios reunidos na obra *Sobre a fotografia*, de 1977. No ensaio *Caverna de Platão*, Sontag (2004) afirma:

Fotos oferecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto [...]. Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem (SONTAG, 2004, p. 16).

Quando Graciela e Luisa mostram as fotografias e contam sobre seus familiares, é como se provassem que aquelas pessoas de fato existiram, conferindo um caráter de realidade às lembranças

compartilhadas em cena. Por outro lado, os registros dos familiares nas fotografias possibilitam que os detalhes sejam lembrados e contribuem para que a família seja apresentada de maneira coesa. Conforme Sontag (2004) sugere ao mencionar as fotografias familiares:

Por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma — um conjunto portátil de imagens que dá testemunho da sua coesão. Pouco importam as atividades fotografadas, contanto que as fotos sejam tiradas e estimadas (SONTAG, 2004, p. 19).

A Cena 4 – “Fotos” mostra um momento de estima das fotografias familiares e como essas fotografias podem trazer a lembrança de alguns detalhes do passado. Entre as fotografias que elas mostram, há uma fotografia na qual a mãe delas, Victória, cortou a cunhada porque não gostava dela. Essa narrativa que elas contam, está amparada na foto cortada que elas mostram em cena, ou seja, o arquivo comprova a lembrança. Não cabe ao público desconfiar se de fato aquela narrativa é real ou não, porque há um conhecimento socialmente compartilhado de que a fotografia é uma imagem da realidade.

Porém, compreendemos que a fotografia produz um recorte da realidade, sendo que os elementos retratados dependem das escolhas do sujeito que fotografa. O mesmo ocorre em *Mi mamá y mi tía*: Embora a peça traga elementos do real, há uma escolha por parte da diretora Vivi Tellas de que elementos podem compor a cena. A fotografia produz uma ilusão de realidade na peça, contudo, essa ilusão ocorre pela forma como a teatralidade é elaborada esteticamente.

Mostrar fotografias dos familiares é um evento comum em muitas famílias, mas, por outro lado, como podemos observar, esta ação pode produzir um efeito cênico. Ao mostrar as fotografias, Graciela e Luisa, se relacionam com esse arquivo e apresentam os detalhes que fazem parte dele. A narrativa que elas contam sobre sua mãe, Victória, evidencia, por sua vez, uma relação entre a realidade e a ficção tanto na peça quanto na fotografia. Victória corta das fotografias aquelas pessoas de quem não gosta, ou seja, também faz uma escolha de quem serão as pessoas que poderão permanecer retratadas naquele arquivo. Esse é um processo semelhante ao que acontece com a memória ao longo do tempo. Alguns detalhes permanecem inscritos na memória e outros, não. Alguns fatos são rememorados e outros, não.

Desde o início de sua trajetória artística, Vivi Tellas demonstra um interesse em refletir sobre a memória. Em *Mi mamá y mi tía* este interesse fica explícito porque ao produzir uma obra documental, ela escolhe alguns elementos que ao serem registrados em uma obra de teatro, em alguma medida, poderão ser rememorados. Os elementos escolhidos em *Mi mamá y mi tía* são justamente elementos comuns que fazem parte do mundo ordinário, como as fotografias familiares. Além disso, Vivi Tellas, ao colocar em cena duas senhoras de 70 anos, sefarditas, que viveram o

exílio, mostra um exemplo de grupos cortados da sociedade em muitos contextos, como as pessoas judias que tiveram que se exilar, as mulheres, as pessoas idosas, etc.

Neste sentido, *Mi mamá y mi tía* é uma obra que documenta objetos e narrativas que aparentemente podem ter pouca importância, todavia, demonstra um olhar distinto sobre aquilo que parece comum. Podemos, então, compreender esse modo de olhar para a vida e o cotidiano, como um gesto de resistência.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. *A câmara clara*: Nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CABALLERO, I. D. *Um teatro sem teatro*: a teatralidade como campo expandido. Sala Preta, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 125–129, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/81758>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAYLOR, D. *O arquivo e o repertório*: performance e memória cultural nas Américas. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TELLAS, V. *Biodrama, Proyecto Archivos*: seis documentales escénicos de Vivi Tellas. Compilação e coordenação de Pamela Brownell e Paola Hernández. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

TELLAS, V. *Mi mamá y mi tía*. 2020. Disponível em: <https://vivitellas.com/obras/mi-mama-y-mi-tia/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WERTH, B. *Mi mamá y mi tía*: el arte de crear mundos íntimos. In: TELLAS, Vivi. *Biodrama, Proyecto Archivos*: seis documentales escénicos de Vivi Tellas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

REVISTA ACADÊMICA E REVISTA SUR: CORRESPONDÊNCIAS LITERÁRIAS E CRÍTICAS

Mônica Gomes da Silva - UFRB

Introdução

A *Revista Acadêmica* alcançou a marca notável de setenta números publicados entre setembro de 1933 e dezembro de 1948. Em sua primeira fase, a publicação era voltada para os interesses acadêmicos dos estudantes da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, o que se reflete no título revista (RIBEIRO, 1989). Paulatinamente, as temáticas embrionárias deste momento inicial foram sendo aprofundadas, conforme se ampliou o corpo editorial da revista que, ao lado dos então jovens boêmios do grupo da Taberna da Glória, Murilo Miranda, Lúcio do Nascimento Rangel e Moacir Werneck de Castro, redatores da revista, e Carlos Lacerda, Dante Viggiani, Luís Martins e Otávio Dias Leite, somavam-se escritores consagrados como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Sérgio Milliet e Carlos Drummond de Andrade, entre outros (VELASQUES, 2000).

O periódico editado por Murilo Miranda se caracterizava por uma forte linha antifascista e os assuntos políticos têm predominância na segunda fase, a mais militante, na qual se noticiam e comentam a ascensão do nazifascismo na Europa, as consequências funestas da Guerra Civil Espanhola, as repercussões no continente americano dos regimes totalitários europeus e questões relativas à política nacional e latino-americana.

Na terceira fase (RIBEIRO, 1989), a publicação concentrou-se na divulgação da arte moderna num cenário de grande tensão contra as vanguardas artísticas, especialmente, pela crítica de extrema-direita alinhada aos valores nacionalistas que acusavam a existência de uma associação entre arte moderna e o comunismo. As campanhas difamatórias, as denúncias contra artistas e as prisões de intelectuais são registradas na revista. Por outro lado, a homenagem a escritores e a artistas modernistas foi o meio encontrado de lidar com a censura que passou a vigorar a partir do início do Estado Novo, quando as pautas políticas sofrem maior vigilância.

Em nosso projeto de pesquisa¹, voltamo-nos para o levantamento do “Acervo Murilo Miranda” na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) e constatamos a tessitura de uma grande rede

¹ Projeto de Pesquisa A “violenta paixão” e as “experiências ferozes” nas cartas entre Mário de Andrade e Murilo Miranda desenvolvido, parcialmente, durante o estágio de Pós-Doutorado na FCRB (2022-2023).

intelectual, dentro e fora do país, ultrapassando o quadro fixo de escritores do/no Rio de Janeiro, cidade da publicação. Assim, num primeiro momento, mapeamos a correspondência passiva de Murilo Miranda (GOMES DA SILVA, 2022). Em paralelo, destacamos a presença expressiva de escritores de língua espanhola na revista (SILVA, 2024), cujos exemplares pertencem à *Coleção Plínio Doyle* (FCRB). Seja pela atenção aos acontecimentos relativos à Guerra Civil Espanhola, sobre os quais versam a maior parte dos textos publicados na revista sobre os países hispânicos e hispano-americanos, seja pela interlocução com autores e periódicos latino-americanos, comprovou-se a tentativa de inserção da literatura brasileira num panorama literário de maior abrangência.

Um dos resultados desse intercâmbio é a homenagem ao Brasil na revista *Sur* (N. 96, 09/1942) de Buenos Aires, disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Mariano Moreno da Argentina. Ainda mais longeva (1931-1991), a revista *Sur* foi uma publicação que se constituiu um centro de sociabilidade intelectual na Argentina, assim como a *Revista Acadêmica* no Rio de Janeiro (VELASQUES, 2000), conforme destaca Maria Teresa Gramuglio (2007, p. 51).

A autora historiciza o surgimento da publicação portenha que compartilha os problemas e as inquietações que são alvos do debate dos jovens da *Revista Acadêmica*. Brasil e Argentina, na década de 1930, passavam por um contexto político turbulento e viviam os reflexos da crise econômica de 1929:

No entanto, tais acontecimentos, longe de provocar uma paralisia generalizada, desataram intensas polêmicas e numerosas intervenções de cunho político por parte de vários intelectuais provenientes de todo o espectro ideológico do mundo ocidental, incluindo setores do âmbito argentino, entre eles *Sur*. (GRAMUGLIO, 2007, p. 57).

Desse modo, o presente trabalho se volta para a análise da colaboração entre ambas as revistas. É possível estabelecer paralelos entre os periódicos, como eles participaram nos debates políticos das décadas de 1930 e 1940, apresentando uma prolífica atividade cultural, divulgando a literatura dos novos artistas e produzindo crítica literária e cultural, com predomínio do ensaísmo. Em suas diferentes fases de produção, as revistas foram um sismógrafo da profissionalização do campo das letras e ciências sociais, quando a crítica passa a ser produzida pelos intelectuais advindos/ligados às universidades.

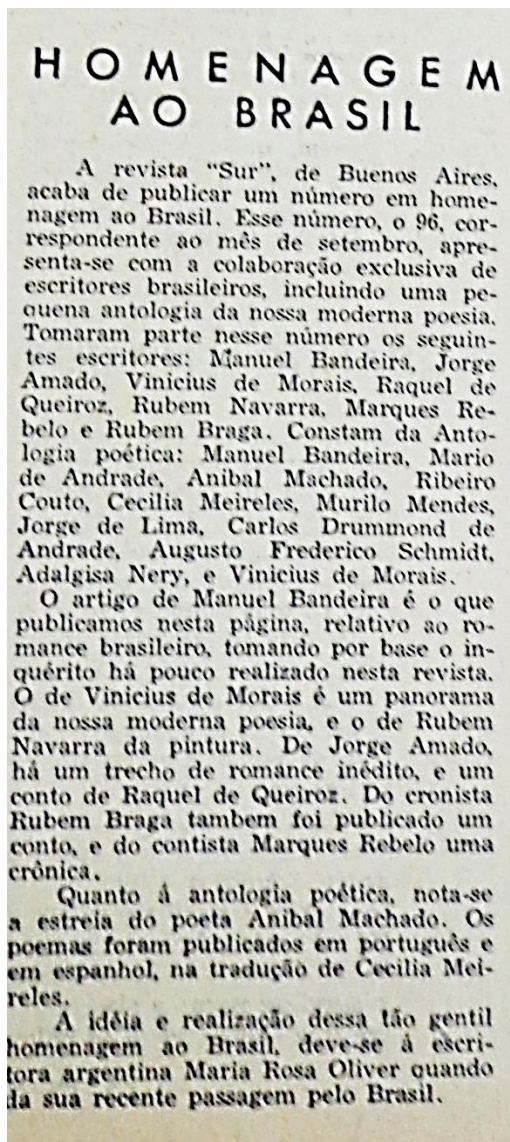
Na primeira parte, contextualizamos a recepção do número bonaerense na *Revista Acadêmica*, apontamos as possíveis correspondências entre as publicações como a linha editorial, as pautas e as circunstâncias que confluíram para a organização do dossiê. Na segunda parte, fazemos a descrição do número da revista *Sur* e nos detemos nos pressupostos estéticos vigentes na

Revista Acadêmica que incidiram sobre a seleção e a divulgação da arte brasileira para a revista argentina.

Correspondências crítico-editoriais entre a *Revista Acadêmica* e a revista *Sur*

Em novembro de 1942, a *Revista Acadêmica* (N. 62, p. 6) anuncia a publicação do dossiê crítico-literário dedicado à literatura brasileira na revista *Sur* (N. 96, setembro/1942). Ao lado do artigo de Manuel Bandeira, que foi traduzido e compôs o volume do periódico bonaerense, a notícia “Homenagem ao Brasil” informa que o número especial é resultado da visita da escritora María Rosa Oliver (1898-1977) ao país.

Figura 1: “Homenagem ao Brasil”



Fonte: Revista Acadêmica, (N. 62, Novembro/1942, p. 6).

A escritora argentina emergiu, nos últimos anos, como uma figura “indispensable para trazar la historia de la cultura argentina en, al menos, los primeros cincuenta años del siglo XX” (PETRA, 2020, p. 2). Assim como Murilo Miranda, o editor da *Revista Acadêmica*, Rosa María foi uma importante articuladora e promotora cultural na Argentina. Embora a autora, em suas memórias ateste que *Sur* era “‘a revista de Victoria [Ocampo]’”, e pontu[e] claramente a dependência da revista tanto do critério como do dinheiro da diretora” (GRAMUGLIO, 2007, p. 56), é inegável sua atuação para a adesão a uma perspectiva latino-americanista na revista, o que se constitui como o grande legado da publicação:

a projeção latino-americana da revista manteve-se amplamente registrada nos testemunhos dos escritores do *boom*, como Guillermo Cabrera Infante, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes e Mario Vargas Llosa, que recordavam a avidez com que esperavam a revista em seus países e o acesso à literatura contemporânea obtido graças às traduções de *Sur*. Em 1971, a revista *Casa de las Américas*, apesar da notória oposição de Victoria Ocampo à revolução cubana, reconhecia que seria injusto negar o que a América Latina devia ao periódico argentino. (GRAMUGLIO, 2007, p. 61-62).

Nesse sentido, sobressai a importância de Rosa María e o alcance de seu trabalho intelectual, o papel revelador das viagens pelo continente — saindo de um veio exotizante para uma prospecção mais próxima à realidade dos países — e como ele se coadunou com a vocação cosmopolita de *Sur*, onde foi integrante do Conselho de Redação:

Não é simples decidir se a problemática americana havia sido um objeto privilegiado das reflexões dos intelectuais argentinos ou um tema subordinado às interrogações sobre sua própria nacionalidade. Mas parece indubitável que, apesar de essa problemática circular com insistência pelo subcontinente a partir de fins do século XIX, em diversas publicações e encontros internacionais, não esteve muito presente entre os integrantes do núcleo histórico de *Sur* até que as visitas dos viajantes culturais – de Ortega e Hermann Keyserling até Frank, Reyes e Henríquez Ureña – a tivesse tornado ativa. O testemunho de alguém social e culturalmente tão próxima a Ocampo como María Rosa Oliver corrobora esse processo, quando conta em suas memórias que nas conversas com esses três últimos viajantes foi literalmente descobrindo a América e interagindo-se dos problemas que até então ignorava. (GRAMUGLIO, 2007, p. 63).

É notável, igualmente, a participação de Rosa María nas lutas feministas e na batalha antifascista, entendida como “una batalla en defensa de la humanidad” e que tinha como propósitos centrais “la recuperación de la democracia y la defensa de los principios liberales” (PETRA, 2020, p. 3). É com a eclosão da Guerra Civil Espanhola que se intensifica a mobilização, na América Latina, de um “activismo transnacional y una potente idea de fraternidad universal que se materializaba en congresos, revistas y organizaciones de todo tipo y escala, que se desperdigaba por los cinco continentes con notable eficacia” (PETRA, 2020, p. 4).

O “cosmopolitismo *engagé*” característico dessa rede de militância política e cultural dos anos de 1930 e 1940 é um dos tantos pontos de intersecção entre a *Revista Acadêmica* e a revista *Sur*. Desse modo, a viagem da escritora Rosa María ao Brasil é marcante na sua biografia, um dos momentos de grande relevo do seu “compromisso cosmopolita” para a promoção de uma literatura latino-americana:

El 2 de julio de 1942, Oliver tomó el tren que la llevará a Brasil como primera escala de su viaje a los Estados Unidos. La idea de ese trayecto inusual se la da el banquero francés “ultraliberal” René Berger, en cuya casa porteña Oliver conoció al joven escritor comunista Jorge Amado. En efecto, en este periplo brasileño, que la lleva a visitar las ciudades de Paraná, San Pablo y Río de Janeiro, teje relaciones estrechas con los comunistas brasileños, que aprovechaban la relativa liberalización impulsada por el gobierno de Getulio Vargas, ahora en el bando aliado. A algunos de ellos llega por indicación de dos norteamericanos que más tarde considerará sus amigos más entrañables, Waldo Frank y el escritor y filántropo Lincoln Kirstein. Las visitas que recupera en su diario incluyen a Mario de Andrade, Di Cavalcanti, Vinicius de Moraes, Samuel Weiner, Lazar [*sic*] Segal, entre muchos otros. El resultado material de esta intensidad social resultará en el único número de la revista *Sur*, el 96, dedicado a presentar una literatura nacional latinoamericana. (PETRA, 2020, p. 5).

Portanto, o número em homenagem ao Brasil reflete os ideais que norteavam o papel articulador da escritora argentina, um indicativo das funções que iria ocupar nos Estados Unidos, onde exerce um cargo na “Oficina Coordinadora de Asuntos Interamericanos” em Washington, pouco depois da passagem por terras brasileiras. Este é um momento crucial, também, na política do continente, quando se institui a União Pan-americana e a escritora, em sua atividade de produtora cultural concentrou “esfuerzos por traducir América Latina a los ojos habitualmente simplificadores y prejuiciosos de los funcionarios estatales [y] descubrió los dobleces de la política de buena vecindad y la metamorfosis de un país que devenía en Imperio” (PETRA, 2020, p. 6). Por outro lado, Gramuglio (2007, p. 64) estuda as tensões e linhas de força de *Sur* e a ausência, por exemplo, de uma visão crítica à política pan-americanista que seria implementada:

A partir de 1935, é possível perceber uma reorientação mais esperançosa, na chave pan-americanista, que culminará, no início dos anos de 1940, em um debate sobre relações interamericanas e em outro de título eloquente: “As Américas têm um destino comum?”. Certamente, com o avanço da década e com o estouro da guerra, a questão americana era capturada pela política da boa vizinhança do presidente Roosevelt, sem que *Sur* desse a devida conta das desigualdades entre ambas as Américas e muito menos da crítica ao imperialismo.

Assim, sobressai o trabalho de tradução de Rosa María que ia além de verter os textos de um idioma a outro, mas, sobretudo de compreensão e resposta a demandas políticas que se apresentavam nestes intercâmbios culturais, principalmente, na mudança do eixo hegemônico no cenário mundial.

Assim, além de detectar uma rede latino-americanista forjada, contraditoriamente, no cenário norte-americano, Rosa María desenvolveu “un interés aguzado sobre las cuestiones étnicas y raciales y su amistad con comunistas afroamericanos como el cantante Paul Robeson y antropólogo W.E. Du Bois” (PETRA, 2020, p. 5).

Estas questões e interesses também aparecem nas pautas da *Revista Acadêmica*. Há, na revista brasileira, um extenso interesse pelos estudos relativos à herança africana nas artes brasileiras e aparecem as comparações com a arte afro-americana nos Estados Unidos e afro-caribenha na América Latina. Assim como a escritora argentina, alguns dos editoriais da revista brasileira assinalam os problemas dessa liderança continental, vista com ressalvas pelos riscos de um novo imperialismo, ao mesmo tempo, como a revista *Sur*, publique notícias e artigos sobre a política pan-americanista no sentido de reforçar a ideia de uma frente continental face ao avanço nazifascista.

Desse modo, o delicado equilíbrio nestas relações interamericanas se revela no número da revista *Sur* em homenagem ao Brasil. A presença do poeta norte-americano Archibald MacLeish que, naquele momento, ocupava o cargo de Bibliotecário do Congresso e de diretor assistente do Escritório de Informações do Departamento de Guerra — quando sofre inquirições sobre seu exílio na França e amizade com escritores de esquerda — demonstra, portanto, a complexidade dos perfis que promovem as políticas culturais. Archibald MacLeish tem um longo ensaio publicado pela *Revista Acadêmica* (N. 65, Abril/1945), falando da “reorientação” política-cultural do continente americano com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), comprovando seu papel de divulgador de uma política estadunidense de liderança continental.

No número 96 da revista *Sur*, MacLeish faz o estudo “Sobre Alexis Saint-Léger Léger” poeta nascido em Saint-Léger-les-Feuilles em Guadalupe, a quem o governo de Vichy (07/1940-08/1944) havia retirado a nacionalidade francesa, confiscado os bens e incinerado os originais de poemas como retaliação às ideias do escritor. Esta não é uma informação secundária, um poeta que sofreu a perseguição nazista, exilando-se nos Estados Unidos, é uma das vítimas da escalada da guerra no continente europeu e que começava a atingir o continente americano, conforme se evidencia no número da revista *Sur*.

Se María Rosa Oliver, através do contato com Jorge Amado, um importante colaborador da revista, e Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Lasar Segall, que participavam do Conselho Editorial da *Revista Acadêmica*, realiza o intercâmbio que resultou no número da homenagem ao país, o pano de fundo da Segunda Guerra Mundial é outro fator importante que influi na elaboração do dossiê.

Desse modo, acresce às articulações políticas e culturais que propulsionaram o número, a notícia da ofensiva alemã ao Brasil, durante a Segunda Guerra Mundial. O Brasil havia sofrido,

entre os dias 15 e 16 de agosto de 1942, ataques do submarino nazista U-507, cujos torpedos atingiram três navios na costa nordestina levando à morte 551 pessoas. Os bombardeios selaram a declaração de entrada do Brasil na Segunda Grande Guerra em 31 de agosto de 1942. Há uma seção de notas na revista, com um comunicado do Presidente do Brasil, quando Getúlio Vargas faz um chamado à união continental, alertando para o risco de novas ofensivas a que os demais países também estavam expostos.

A fotografia feita por Jorge de Castro sobre o filme *Escola Naval* — um marinheiro com a bandeira do Brasil ao fundo — antecede a mensagem do Presidente (VARGAS, 1942, p. 93-94). O registro monumentaliza a reação diante do ataque ao litoral, enaltecendo a Marinha brasileira, um símbolo da juventude e da disposição esperançosa do país perante “los días venideros y los sacrificios inevitables” previstos por Vargas (1942, p. 93).

O fotógrafo Jorge de Castro é reconhecido por importantes registros dos artistas modernistas brasileiros, cujo trabalho é alvo de apreciação de Mário de Andrade (1996, p. 81) que o elogia por ser “Fundamentalmente realista, amando as visões da vida, ele as interpreta, porém, captando o momento e o ângulo rico ou compondo o ambiente em que a realidade capitula diante da luz e se converte numa expressão sugestiva e bela”, postulando para a fotografia um trabalho autoral que vai além de um mero registro instantâneo de uma paisagem ou pessoa. Jorge de Castro tornar-se-ia um dos fotógrafos oficiais do Departamento de Imprensa e Propaganda, demonstrando os limites tensos com os quais os intelectuais e demais artistas lidam neste período e que são problematizados, por exemplo, no número comemorativo, ao tratar da obra de Cândido Portinari.

A repercussão do ataque, na Argentina, é noticiada por *Sur* que registra uma mensagem dos argentinos ao presidente brasileiro por ocasião do “meeting” de apoio ao país, no Luna Park em Buenos Aires em 19 de setembro de 1942. No final da revista, há outros registros sobre o “meeting” e as preocupações suscitadas, denunciando a ação de uma rede terrorista em Buenos Aires e o crescimento de uma frente antinazista no país. Comprova-se a participação que as revistas, como *Sur* e *Acadêmica*, possuíam no debate político, ao mesmo tempo em que realizavam uma espécie de trabalho diplomático, estabelecendo vínculos entre os países.

Mapear as circunstâncias da publicação do número comemorativo permite entrever a complexidade do panorama da década de 1940 e a ação dos intelectuais que integravam as publicações. A figura de María Rosa Oliver e a missão de compor uma rede intelectual por meio de viagens e traduções; a “batalha antifascista” encampada tanto por uma esquerda engajada e uma política pan-americanista com finalidades bem distintas, mas que se interseccionam quanto à postulação de um viés latino-americanista; as relações ambíguas entre os intelectuais e o Estado, em que as diferenças ideológicas e políticas precisam coexistir com os projetos governamentais; todos

estes fios se entramam e entretecem as relações e as pautas das revistas. Passamos, agora, aos aspectos pertinentes da presença da arte brasileira na revista *Sur* a partir dos debates encampados pela *Revista Acadêmica*.

Correspondências artístico-literárias entre a *Revista Acadêmica* e a revista *Sur*

Conquanto não seja objetivo deste trabalho realizar uma prospecção completa das colaborações dos artistas na *Revista Acadêmica*, é feito um breve apanhado dos projetos editoriais para evidenciar a centralidade das artes na revista, a diversidade das frentes de publicação e de participantes, além da forte ligação entre literatura e artes plásticas.

A *Revista Acadêmica*, em seu fito de divulgação da arte moderna brasileira, publicou poemas, trechos de romances e de peças de teatro, contos e crônicas durante quinze anos, tornando-se uma gigantesca e eclética antologia literária. Alguns escritores foram homenageados pela revista e possuem números exclusivos como Manuel Bandeira (N. 23, novembro/1936), Álvaro Moreyra (N. 41, dezembro/1938), Augusto Frederico Schmidt (N. 53, fevereiro/1941), Carlos Drummond de Andrade (N. 56, julho/1941), Mário de Andrade (N. 65, abril/1945), entre outros.

Outra iniciativa da revista foi a concessão de um prêmio literário. O Prêmio de Romance Lima Barreto teve três edições² e elegeu o melhor livro do ano votado por um júri formado por escritores como Mário de Andrade. Lima Barreto, em 1936, é homenageado pelo romance *Recordações do escrívão Isaías Caminha*. A escolha do autor carioca para iniciar e nomear o prêmio é simbólica, pois os integrantes da revista se denominam pertencentes à geração boêmia do Rio de Janeiro de Lima Barreto, uma expressão da modernidade que se refletia nas redes de sociabilidade nos bares e cafés da cidade, bem como sua visão humanista e engajada. Em 1937, é eleito o romance *Angústia* de Graciliano Ramos, uma atitude política e solidária, quando o escritor havia sido preso durante o Estado Novo. Em 1939, o romance *Cangerão* de Emil Farhat é premiado.

Ainda dentro das iniciativas ligadas à literatura, há a publicação de fascículos de poesia e que reunidos formaram a *Antologia da Moderna Literatura Brasileira*, livro publicado, em 1939, pela editora da revista. Em 1943, é criado o “Clube do Livro”, quando a editora da R.A. produziu uma série de luxo de álbuns ilustrados, a mais sofisticada combinação entre literatura e artes plásticas das iniciativas editoriais. Foram lançados ao todo sete títulos de grande qualidade gráfica

² Nosso levantamento referente à revista, ainda, é parcial. Dos setenta números, a coleção Plínio Doyle possui cinquenta e oito. Não fazem parte da coleção os seguintes números: N. 21 (08/1936); N. 22 (09/1936); N. 24 (12/1936); N. 25 (01/1937); N. 26 (03/1937); N. 30 (09/1937); N. 31 (10/1937); N. 33 (01/1938); N. 34 (04/1938); N. 43 (04/1939); N. 59 (01/1942) e N. 60 (05/1942).

e de número limitado para assinantes. Cabe à coleção a primazia na publicação dos *Poemas negros* de Jorge de Lima com ilustrações de Lasar Segall e prefácio de Gilberto Freyre.

Ainda fazem parte da coleção os seguintes títulos: *Mangue*, desenhos de Lasar Segall com texto de Mário de Andrade e poemas de Manuel Bandeira e Jorge de Lima; *Poemas traduzidos* de Manuel Bandeira e ilustrações de Alberto da Veiga Guignard; *Dois dedos* de Graciliano Ramos e ilustrações de Axel de Leskochek; *Mensagem etérea*, poemas de Manoel de Abreu e ilustrações de Portinari; *A canção de amor e de morte do porta-estandarte* de Rainer Maria Rilke (tradução de Cecília Meireles) e ilustrações de Arpad Szenes; *A canção de Dixie* de Ademar Vidal com prefácio de Manuel Bandeira e ilustrações de Oswaldo Goeldi.

O “Clube do Livro” atesta que, ao lado da literatura, as artes plásticas são o outro ponto de interesse fulcral da revista. Elas comparecem através de ilustrações em diálogo com os textos, ou por meio da reprodução fotográfica de pinturas. A presença de Tomás Santa Rosa Júnior como um dos ilustradores mais ativos da revista indica o cuidado com o projeto gráfico, mas também a integração da arte pictórica com os interesses editoriais e literários. Em sua última fase, predominam as edições especiais de homenagem a pintores como Cândido Portinari (N. 48, fevereiro/1940), Tarsila do Amaral (N. 51, setembro/1940) e Lasar Segall (N. 64, junho/1944) e o escultor Bruno Giorgi (N. 66, novembro/1945).

Por outro lado, o ensaísmo da revista renderia vultosos estudos sobre alguns dos principais escritores e pintores de vanguarda do Brasil e da Europa. Desse modo, o ensaio é um dos pontos altos dos gêneros publicados na revista e, na labilidade que o caracteriza, entre a subjetividade e a objetividade, revela as tendências, critérios e valores da crítica naquele período. Junto com aos ensaios, as entrevistas e os inquéritos são recorrentes, tanto para utilizar recursos do jornalismo, suscitando polêmicas, quanto para a pesquisa, buscando imprimir um caráter de atualidade às discussões. Citamos algumas dessas enquetes sobre literatura que se desdobravam em vários números, com comentários e balanços dos resultados: “Quais os 10 melhores contos brasileiros?”; “Qual o seu melhor livro?”; “Quais os 10 melhores romances brasileiros?”; “Quais os 10 melhores livros da ‘brasileira’?”; “Quais os 10 melhores romances do mundo?”. As cartas de intelectuais foi outro gênero importante para a crítica na revista, em geral, tratando de algum assunto polêmico que estivesse em evidência.

Desse modo, a revista capta a mutação do discurso e os novos postulados para as artes. Embora haja uma participação bastante expressiva de autores e artistas vinculados ao Modernismo, a revista contou em suas páginas com autores que participavam da renovação em arte, mas que possuíam reservas quanto ao movimento derivado da Semana de Arte Moderna de 1922. Alfredo Bosi (2003, p. 221-222), em ensaio nos cinquenta anos do movimento, analisa a modernidade da

literatura de 1930, a distinção entre moderno e modernista e a “viragem” na consciência artística brasileira:

A partir da crise de 30 até o pós-guerra, a prosa do resto do Brasil falou pela boca de um realismo ora ingênuo ora crítico, já não modernista em sentido estreito, mas certamente moderno. Falou no romance de Graciliano Ramos, de José Lins do Rego, de Marques Rabelo, de Érico Veríssimo, de Jorge Amado, de Cornélio Pena, de Dyonelio Machado. Para todos eles, como para alguns ensaístas sociais seus coetâneos, um Caio Prado Jr., um Gilberto Freyre, um Alceu Amoroso Lima, o Modernismo fora apenas uma porta aberta: o caminho já era outro, o da cultura como inteligência histórica de toda realidade brasileira presente, isto é, aquele imenso e difícil “resto”, aquele denso intervalo físico e social que se estende entre extremos do mundo indígena e do mundo industrial.

É interessante notar que dos autores mencionados, apenas Cornélio Pena não contribuiu, diretamente, ou é citado na *Revista Acadêmica*, evidenciando como a revista estava imbuída das tensões ideológicas que marcaram a “viragem” pós-modernista (BOSI, 2003, p. 222), colocando em xeque o projeto de “fusão mítica” que enaltecia a São Paulo industrial e o “instinto caraíba”. Assim, o “desejo agônico de assumir uma outra perspectiva” (BOSI, 2003, p. 222) dos primeiros modernistas que se traduz, em 1942, na famosa e angustiante revisão do Modernismo de Mário de Andrade, de certo modo, estava na ordem do dia na *Revista Acadêmica*. Reconhece-se o mérito de libertação artística da primeira fase e se evidencia a necessidade de problematizar as contradições sociais do país, resolvidos não mais pela “fusão mítica”, mas questionados a partir de uma “vigilante mimese crítica” (BOSI, 2003, p. 222), da qual as obras de Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e Graciliano Ramos são os maiores representantes.

Daí a preferência em adotar a rubrica literatura moderna, fazendo convergir Lima Barreto e Graciliano Ramos, autores críticos do Modernismo, ao mesmo tempo em que publica textos dos luminares da “primeira fase” do movimento. Ao contar com a colaboração de Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade junto aos jovens escritores da geração de 1930, como Cecília Meireles, Jorge Amado, Marques Rabelo e Vinicius de Moraes, a *Revista Acadêmica* se torna um dos meios de divulgação e reflexão sobre a literatura brasileira, registrando os embates e mudanças no campo da literatura e da crítica.

Destarte, a riqueza e a pluralidade da presença da literatura e das artes plásticas a *Revista Acadêmica* se refletem na colaboração com a revista *Sur*. O número comemorativo é composto por três seções. A primeira reproduz um artigo de Manuel Bandeira que aborda o resultado de um dos inquéritos da *Revista Acadêmica*, “*Una encuesta sobre la novela brasileña*”; um fragmento do romance *Terras do sem-fim* de Jorge Amado, “*En el muelle*”; um ensaio de Vinicius de Moraes, “*La moderna poesía brasileña*”.

O texto de Manuel Bandeira comenta os dez maiores romances brasileiros eleitos no inquérito da *Revista Acadêmica* (N. 62, novembro/1942). Bandeira faz uma breve biografia de cada autor eleito e contextualiza o romance vencedor por ordem de votos: 1º *Dom Casmurro* (1899), Machado de Assis; 2º *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo; 3º *Recordações do escrívão Isaías Caminha* (1909), Lima Barreto; 4º *O Ateneu* (1888), Raul Pompéia; 5º *O Guarani* (1857), José de Alencar; 6º *Memórias de um Sargento de Milícias* (1852), Manuel Antônio de Almeida; 7º *Angústia* (1936), Graciliano Ramos; 8º *Banguê* (1934), José Lins do Rêgo, 9º *Jubiabá* (1935), Jorge Amado; 10º *O Quinze* (1930), Rachel de Queiroz. A segunda contagem, da quantidade de votos por romances, modifica a ordem e aparecem outros títulos, ainda que o primeiro lugar continue com *Dom Casmurro*: *O Ateneu*, *O Cortiço*, *Angústia*, *Memórias de um Sargento de Milícias*, *Jubiabá*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Canaã*, *Recordações do escrívão Isaías Caminha* e *Macunaíma*. O balanço segue com os autores que o articulista considera fundamentais, mas estão fora da lista e as divergências do articulista sobre a escolha de alguns romances.

O artigo é um retrato das preferências dos participantes da revista e as inclinações para o realismo, uma opção marcante das décadas de 1930-1940 e é notável a quase total ausência de romances modernistas. Dos autores contemporâneos, são os expoentes do chamado “romance regionalista” que aparecem no “top 10” — Graciliano, Zé Lins, Rachel e Jorge Amado — e figuram na recensão outros autores emblemáticos de 30: Érico Veríssimo, Dyonélio Machado, Amado Fontes, José Américo de Almeida, Jorge de Lima, Cyro dos Anjos. Manuel Bandeira (1942, p. 12) comenta o lugar discreto do romance *Macunaíma* que “no tiene aún la fama que merece y que algún día llegará a tener debido a la extraordinária riqueza de ideas, de sensibilidad y de lenguaje, tipicamente brasileños, que hay en ella”. Desse modo, o artigo serve de moldura para os textos em prosa que são reproduzidos na revista. Um deles justamente, um capítulo do romance de Jorge Amado, *Terras do sem-fim*, escrito durante o exílio do escritor, quando conhece María Rosa e é lançado no ano seguinte.

O ensaio de Vinicius de Moraes aparece como um introito à seção seguinte e realiza um panorama da poesia brasileira. O marco inicial do estudo remonta ao Parnasianismo e ao Simbolismo, criticando o caráter artificial dos movimentos ao ignorar que “La tierra es brasileña, mestiza de índio, português y negro” (MORAIS, 1942, p. 19) e trata, positivamente, do mergulho modernista nas fontes coloniais e o elogio das formas barrocas como um “re-descubrimiento de la tierra” (MORAIS, 1942, p. 19). O ensaio de Vinicius trata dos avanços do movimento modernista, porém crítico a um provável arrivismo e outro tipo de artificialismo das formas literárias pela exigência, paradoxal, da espontaneidade. Minimiza a “luta” entre parnasianos e simbolistas, um

“duelo a florete” (MORAIS, 1942, p. 20) de escolas que se esboroaram quase que por inércia e repetição. Desse panorama, só ficaria a obra de Alfonsus de Guimaraens.

O ensaio retoma ainda o efeito bombástico da exposição de Anita Mafalti, em 1916, num cenário artístico descorado e convencional. Cita poetas do início do século, que perpetuavam a estética parnasiana ou simbolista e enfatiza a renovação da poesia por Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Raul Bopp, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Cassiano Ricardo, Acenso Ferreira, Augusto Frederico Schmidt e Emílio Moura. Na mesma toada da *Revista Acadêmica* e sua antologia de poesia moderna, afirma que “Esta década de 1930 a 1940, que es, sin duda, el período más importante de toda literatura brasileña” (MORAIS, 1942, p. 27), ao exaltar “este momento que la poesía es el arte que en el espíritu brasileño se realiza com más dignidad y con raíces más profundas” (MORAIS, 1942, p. 28). Analisa a poesia de alguns dos artistas que participam da segunda seção da revista, como Cecília Meireles e Adalgisa Nery.

A segunda seção consiste numa “*Pequeña Antología de la Poesía Brasileña Actual*”, uma produção bilíngue, com os poemas traduzidos por Cecília Meireles: “*Rondó del Jockey Club*”, Manuel Bandeira; “*Tonada*”, Mário de Andrade; “*Sueño*”, Aníbal Machado; “*Acuario de la Cirurgia*”, Ribeiro Couto; “*Canción de la niña antigua*”, Cecília Meireles; “*Lloro del poeta actual*”, Murilo Mendes; “*El nombre de la musa*”, Jorge de Lima; “*Mundo grande*”, Carlos Drummond de Andrade; “*Los príncipes*”, Augusto Frederico Schmidt; “*Poema al recién nacido*”, Adalgisa Nery; “*La mujer que pasa*”, Vinicius de Moraes. Todos os poetas foram publicados pela *Revista Acadêmica* e, com exceção de Ribeiro Couto e Aníbal Machado, os demais integraram a *Antologia da Moderna Poesia Brasileira* (1939), tendo, em comum, o poema de Jorge de Lima nas duas antologias.

Na sequência, são publicados textos em prosa: “*Romance de Morubirá*” de Rachel de Queiroz, o ensaio de Ruben Navarro (pseudônimo de Rubens de Agra Saldanha), “*La pintura contemporânea en el Brasil*”, com reprodução de quadros de Portinari, Cícero Dias e Alberto da Veiga Guignard; a “suíte” de Marques Rabelo, “*Montes Claros, toma y no suelta*”; a crônica de Rubem Braga, “*Noche de Luna*”. O estudo de Ruben Navarro, um dos críticos colaboradores da *Revista Acadêmica*, ressalta a vitória da arte moderna, numa perspectiva idêntica às críticas sobre a pintura modernista na publicação carioca:

La pintura de Portinari acabó de matar el predominio de la pintura académica entre nosotros. Después de él se reconoció oficialmente a la pintura moderna, sin más discusión, el derecho de ciudadanía. Nadie sabe mejor que el propio héroe de ese triunfo, el precio que pagó para llegar a ese resultado. Al principio había enemigos aún peores que los sencillos defensores de la mentalidad académica: existía toda una campaña de intrigantes mal intencionados, sin la mínima competencia, que procuraron comprometer la obra del artista con toda clase de insinuaciones

malévolas. El hecho de que el Ministerio de Educación hubiera sustentado esa obra hasta su fin, honra al actual gobierno brasileño. (NAVARRO, 1942, p. 80).

O trecho destacado, nos ajuda a assinalar o caráter “antiacadêmico” da revista carioca que colocou a produção moderna como centro da cena artística brasileira, sem escamotear as polêmicas sobre a participação dos artistas de vanguarda nos monumentos do Estado Novo, uma pauta candente na *Revista Acadêmica*. O artigo de Navarra é interessante como panorama da renovação da arte nas primeiras décadas do século XX, o que se repete nos demais estudos críticos publicados.

Ao fim da seção, em páginas sem numeração, são reproduzidas fotos e pinturas de alguns autores dos textos literários, muitos dos quais foram replicados na *Revista Acadêmica*: Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade e Jorge de Lima por Cândido Portinari. A crônica de Rachel e o texto de Rabelo se coadunam ao estudo desenvolvido por Bandeira no início da revista sobre os prosadores em relevo na década de 1930. Rubem Braga, por seu turno, era um assíduo colaborador da *Revista Acadêmica*.

A última seção, “Notas”, apresenta uma miscelânea de textos e assuntos: as mensagens políticas sobre o ataque nazista ao litoral brasileiro e o ensaio de Archibald MacLeish, conforme comentamos na segunda parte deste trabalho; o “Calendário” com pequenos *faits divers* e sueltos sobre eventos culturais e políticos por Ernesto Sábato; uma crônica de Álvaro de Silva, “*Luz y black-out en Río*”, mostrando as medidas de segurança que passaram a vigorar na capital do país por conta dos ataques ao litoral brasileiro.

No final do volume, há uma lista com os perfis dos escritores brasileiros que participaram do volume, citando as principais obras e características do estilo de cada um. Entre os autores, consta o jornalista Carlos Lacerda. Não obstante não haja texto assinado pelo autor na revista, havia a perspectiva de publicação do artigo “Destinação social do romance brasileiro”³. O texto não alcança a tempo a publicação e sai, finalmente, nos números 65 (Abril/1945) e 66 (Novembro/1945) da *Revista Acadêmica*.

Considerações Finais

O número especial da homenagem ao Brasil da revista *Sur* apresenta o encontro entre os grupos intelectuais militantes no Brasil e na Argentina através da articulação da jornalista María Rosa Oliver e a confluência de pautas editoriais com a *Revista Acadêmica*. A “batalha antifascista” é o primeiro elo das afinidades compartilhadas pelas revistas, mas também se destaca um veio

³ Agradeço a informação aos Professores Mário Magalhães e Rodrigo Jorge Neves.

cosmopolita de ambas as publicações que procuram situar as respectivas literaturas em um panorama sociocultural mais amplo, seja no que diz respeito à arte moderna, seja nos temas históricos comuns da América Latina. É perceptível a contradição do cenário político entre a necessidade de construção de uma frente comum à ameaça totalitária e a emergência dos Estados Unidos da América como uma nova liderança continental, com todos os problemas desta associação. Ademais, são relevantes os aspectos políticos que fomentaram o número comemorativo, quando do ataque nazista ao Brasil, e as tensões do papel do intelectual frente às demandas e projetos estatais.

Foram indicadas as contribuições da *Revista Acadêmica* para a divulgação da moderna arte brasileira na revista *Sur*. No campo da crítica, há correspondência com os assuntos abordados como os panoramas da literatura e da pintura e a importância da década de 1930 na perspectiva duma nova arte brasileira. Na reprodução de obras literárias, é feito um instantâneo do nosso cenário literário que reflete a coexistência entre os modernistas da “primeira fase” e os artistas coetâneos à publicação que estavam em consonância com a vocação “antiacadêmica” da revista carioca.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. O homem que se achou. In: ANDRADE, M. *Será o Benedito!* São Paulo: Educ, 1996. p. 77-81.

ANTOLOGIA da moderna literatura brasileira. Rio de Janeiro: Editora da Revista Acadêmica, 1939, 160 p. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4381>>. Acesso em: 19 set. 2024.

ASSAD, P. Aventura submarina: a busca pelo navio torpeado pelos nazistas que levou o Brasil a lutar na II Guerra. *O Globo*, Rio de Janeiro, Brasil, 17 setembro 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/09/17/arqueologos-buscam-no-fundo-do-mar-do-nordeste-navio-atacado-por-submarino-nazista-na-2a-guerra.ghtml>>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BOSI, A. Moderno e modernista na literatura brasileira. In: BOSI, A. *Céu, Inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 209-226.

GOMES DA SILVA, M. Quadrantes da correspondência de Murilo Miranda. *Memória e Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 24-42, jul./dez. 2022. Disponível em: <<http://memoriaeinformacao.casaruibarbosa.gov.br/index.php/fcrb/article/view/198/138>>. Acesso em: 03 ago. 2024.

GRAMUGLIO, M. T. *Sur*: uma minoria cosmopolita na periferia ocidental. *Tempo Social*, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 1, p. 51–69, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/articulo/view/12534>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

PETRA, A. María Rosa Oliver, el comunismo y la cultura argentina. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne]*, Revue soutenue par l’Institut des sciences humaines et sociales (InSHS) du CNRS, p. 1-12, 08 outubro 2020, Disponível em: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/82126>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, ano III, n. 23, novembro/1936, 28 p.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, [s.a.], n. 41, dezembro/1938, 32 f.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, [s.a.], n. 48, fevereiro/1940, 47 f.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, [s.a.], n. 51, setembro/1940, 36 f.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, [s.a.], n. 53, fevereiro/1941, 31 f.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, [s.a.], n. 56, julho/1941, 37 f.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, [s.a.], n. 62, novembro/1942, 23 f.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, ano X, n. 64, junho/1944, 46 p.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, ano XI, n. 65, abril/1945, 65 p.

REVISTA ACADÊMICA. Rio de Janeiro, ano XI, n. 66, novembro/1945, 88 p.

RIBEIRO, L. M. de A. D. *Revista Acadêmica (1933—1948) e a Arte Moderna Brasileira nas Décadas de 1930-1940*. 1989. 334f. Tese (Mestrado em História do Brasil) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 1989.

SUR. Buenos Aires, ano 12, n. 96, setembro/1942, 115 p. Disponível em: <https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001218322&local_base=GENER>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, M. G. da. As literaturas de língua espanhola nas páginas da *Revista Acadêmica* (1933-1948). *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Salvador, v. 26, e20240865, 2024, p. 1-18. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/865/1071>>

VELASQUES, M. C. C. *Homens de letras no Rio de Janeiro nos anos 30 e 40*. 2000. 204 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/6.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

WANDERLEY, A. C. T. Jorge de Castro. Série “1922 – Hoje, há 100 anos” II – A Semana de Arte Moderna. *Brasileana Fotográfica*, Fundação Biblioteca Nacional, 13 fevereiro 2022. Disponível em: <<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=jorge-de-castro>>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VOZES QUE ECOAM NO DISCURSO DE MARCELA, NO *QUIXOTE* (1605)

Rosangela Schardong - UEPG

Muito provavelmente os leitores espanhóis do início do século XVII, ao lerem o episódio de Marcela, no *Quixote*, identificaram a alusão à representação ficcional da mulher, próprias do gênero pastoril, habilmente associada a conflitos, preceitos e discursos históricos, relativos à vida das mulheres de classes elevadas, sobre as quais incidia o preceito da honra, do recato, da obediência e do silêncio, além de muitas outras prerrogativas relacionadas ao enlace matrimonial.

Neste artigo pretende-se demonstrar que no magistral discurso de Marcela ante os pastores (*Quixote* I, 14), no enterro do desesperado Grisóstomo, encontram-se fortes conexões intertextuais com o discurso clerical vigente, direcionado ao controle e à educação das mulheres, que Marcela ousadamente evoca, causando o embaraçoso silêncio de seus acusadores. Espera-se evidenciar que o discurso de Marcela acumula várias funções retóricas, pois serve de réplica aos que a culpam pela morte de Grisóstomo, traz sua defesa e autoriza sua decisão de viver livremente, sem a obrigação de amar ou de se casar.

Sem poder, de forma alguma, certificar que Miguel de Cervantes leu ou quis fazer menção específica a determinado autor ou obra, esta pesquisa apoia-se nas semelhanças perceptíveis entre o texto cervantino e os de seus contemporâneos. Vale lembrar que, no que diz respeito à educação das mulheres, as normas de conduta da idealizada donzela perfeita, devota e honrada, foi concebida por um conjunto de tratados de conduta escritos por pregadores da Igreja Católica. Contudo, suas lições não eram transmitidas apenas pelas páginas dos livros, em leitura direta ou indireta, mas também eram difundidas e popularizadas nos púlpitos, durante os sermões dos padres (VIGIL, 1994).

Através da semelhança entre os textos, então, espera-se indicar autores e obras que transmitiam os preceitos socioculturais vigentes no período em que Cervantes viveu, nas quais se encontram as lições de que, possivelmente, o tio de Marcela, no papel de seu tutor e de homem religioso, serviu-se para educar os costumes de sua bela e rica sobrinha.

Convém recordar que múltiplas vozes masculinas vão apresentando a dom Quixote e ao leitor, pouco a pouco, a história de Marcela. Primeiramente é um cabreiro anuncia a morte de Grisóstomo, por causa “de aquella endiablada moza de Marcela” (CERVANTES, 1990, p. 120). Logo o cabreiro Pedro conta que seus pais eram os mais abastados da região, que Marcela é órfã, e a mais rica e mais formosa moça da região. Porém, quando seu tio quis casá-la, recusou-se dizendo

que “por entonces no quería casarse, y que, por ser tan muchacha, no se sentía hábil para poder llevar la carga del matrimonio” (CERVANTES, 1990, p. 123).

Marcela surpreendeu a todos quando apareceu vestida de pastora e, a pesar do conselho de seu tio e de todos da aldeia, decidiu ir ao campo com as demais jovens do lugar e pastorear seu próprio rebanho de ovelhas. Na ocasião em que sua beleza e seu novo modo de vida vieram a público, muitos lavradores ricos e fidalgos vestiram-se de pastor, como fez Grisóstomo, e “la andan requebrando por esos campos”, diz o cabreiro Pedro. Mas adverte “no se piense que porque Marcela se puso en aquella libertad y vida tan suelta y de tan poco o ningún recogimiento, que por eso ha dado indicio, ni por semejas, que venga en menoscabo de su honestidad y recato”. Pedro esclarece que Marcela “no huye ni se esquivo de la compañía y conversación de los pastores, y los trata cortés y amigablemente, en llegando a descubrirle su intención cualquiera dellos, aunque sea tan justa y santa como la del matrimonio, los arroja de sí como con un trabuco” (CERVANTES, 1990, p. 124).

Grisóstomo, um dos fidalgos que se vestiu de pastor, era estudante universitário, e foi quem mais intensamente entregou-se aos devaneios da paixão amorosa. Ante a rejeição de Marcela, desesperou-se e cometeu suicídio. Seus amigos acusam Marcela de ser a culpada por esta morte. Quando estão preparando a cova para enterrá-lo, Marcela surge sobre uma rocha, como “una maravillosa visión” (CERVANTES, 1990, p. 141). Em posição fisicamente mais elevada, alça sua voz para fazer sua defesa e, especialmente, para chamar os homens à razão, pois pretende “dar a entender cuán fuera de razón van todos aquellos que de sus penas y de la muerte de Grisóstomo me culpan” (CERVANTES, 1990, p. 141). Como se estivesse em uma cátedra, ou em uma tribuna, pede a atenção dos ouvintes, argumentando que “no será menester mucho tiempo ni gastar muchas palabras para persuadir una verdad a los discretos” (CERVANTES, 1990, p. 141). Nota-se que, no discurso de Marcela, muitas são as premissas que compõem a verdade que ela veio defender. A primeira delas é sobre a beleza feminina. Afirma:

Hízome el cielo, según vosotros decís, hermosa, y de tal manera, que, sin ser poderosos a otra cosa, a que me améis os mueve mi hermosura, y por el amor que me mostráis, decís, y aun queréis, que esté yo obligada a amaros. Yo conozco, con el natural entendimiento que Dios me ha dado, que todo lo hermoso es amable; mas no alcanzo que, por razón de ser amado, esté obligado lo que es amado por hermoso a amar a quien le ama (CERVANTES, 1990, p. 141-142).

Marcela interroga os ouvintes como seria se aquele que diz amá-la fosse feio. Deveria desprezá-lo? Pondera que, mesmo que a formosura do par fosse equiparável, nem por isso haveriam de ser iguais os afetos, pois “no todas las hermosuras enamoran; que algunas alegran la vista y no rinden la voluntad” (CERVANTES, 1990, p. 142). Percebe-se que Marcela coloca a beleza como uma *causa*, que pode ter diferentes *efeitos* no ânimo de quem a aprecia. Assim, com sua

argumentação, refuta a universalidade da tese sobre os efeitos da beleza, usada por seus pretendentes.

O tese central da polêmica, “que todo lo hermoso es amable” é uma das lições que fazem parte do tratado hispano-árabe sobre o amor *El collar de la paloma* (1022), de Ibn Hazam de Córdoba. Ensinando sobre a essência do amor, o autor explica que ele tem uma *causa* determinada. Adverte que o amor que surge por uma forma bela conduz a diferentes sentimentos:

Tocante al hecho de que nazca el amor, en la mayoría de los casos, por la forma bella, es evidente que, siendo el alma bella, suspira por todo lo hermoso y siente inclinación por las perfectas imágenes. En cuanto ve una de ellas, allí se queda fija. Si luego distingue tras esa imagen alguna cosa que le sea afín, se une con ella y nace el verdadero amor; pero si no distingue tras esa imagen nada afín a sí, su afección no pasa de la forma y se queda en apetito carnal (CÓRDOBA, 2000, p. 108).

Para Córdoba, o “apetito carnal” seria o *falso amor*, o que não dura, pois quando a causa já não existe, isto é, a atração pela forma bela, o amor se extingue. Córdoba explica que o *verdadeiro amor* surge entre aqueles que percebem a afinidade entre as suas almas, que escolhem um ou outro, unindo-se através de uma fusão espiritual, que não pode se desfazer senão com a morte (CÓRDOBA, 2000, p. 104-105).

Pode-se encontrar significativas semelhanças entre o argumento de Marcela e a doutrina de Córdoba, que coloca a essência do amor verdadeiro na escolha dos amantes, a partir da contemplação da beleza de sua alma. Entre diferentes concepções do amor, esta acentua a racionalidade da *escolha*, como consequência da percepção das afinidades que tornam irresistível esse amor, no qual uma alma contempla e estima a beleza da outra.

Não há como assegurar que Cervantes conheceu o tratado *El collar de la paloma*, assim como não se sabe como circulavam, na Espanha dos séculos XVI e XVII, os textos de origem árabe, proibidos por severas leis (ALCALÁ GALÁN, 2009). Contudo, a semelhança entre a argumentação de Marcela e a de Córdoba, permite supor que esse tratado hispano-árabe, clandestino, pode ter sido uma das fontes para a construção da defesa da pastora Marcela.

Outra das premissas verdadeiras que Marcela pretende defender ante a silenciosa audiência diz respeito à beleza da mulher “honesta”, que devemos entender como a mulher *casta*. Afirmar que “la hermosura en la mujer honesta es como el fuego apartado o como la espada aguda, que ni él quema ni ella corta a quien a ellos no se acercan” (CERVANTES, 1990, p. 142). A metáfora é forte, simbólica e pedagógica. É possível entendê-la como uma réplica ao discurso dos pregadores católicos acerca dos perigos da beleza feminina.

Pode-se tomar como exemplo as palavras de Fray Luis de León, em *La perfecta casada* (1583), ao alertar que “aunque lo hermoso es bueno, (...) están ocasionadas a no ser buenas las [mujeres] que son muy hermosas” (1968, p. 145). A lógica do Frei é que a beleza feminina “es peligrosa, porque atrae a sí y enciende en su cobdicia los corazones [de los hombres] que la miran”, além disso, considera que a beleza feminina é daninha para as mulheres, pelo potencial de incitar “a las que la tienen a que gusten de ser cobdiciadas” (LEÓN, 1968, p. 146).

A tese de Fray Luis de León, compartilhada por muitos outros autores de tratados destinados à educação moral das mulheres, assenta na beleza feminina os males que causam a ruína dos homens, porque os fazem arder de desejo e cobiça. As belas formas seriam nocivas inclusive para aquelas que as possuem, porque as mulheres se desvirtuariam ao gostar de se verem cobiçadas. De acordo com estes preceitos, a beleza feminina seria a causa da perdição de homens e mulheres.

O argumento de Marcela, contudo, parece dialogar com a tese de León a fim de replicá-la, ao inverter a lógica misógina e assegurar que a beleza da mulher honesta é fogo distante, que não queima quem dele não se aproximar. Pode-se inferir que o discurso de Marcela pretende responsabilizar os homens por seus próprios atos. Se eles não querem arder de desejo, pois que fiquem longe do fogo.

Entende-se que a verdade que seu discurso evidencia, por tanto, é que a beleza feminina não é a *causa* da perdição dos homens, senão eles mesmos são a *causa* do seu mal, quando se deixam arrastar por seus ardentes impulsos.

Nessa intrincada racionalização entre causas e efeitos dos desejos, é interessante considerar que, historicamente, as mulheres foram educadas para controlar a sua sexualidade, subordinadas aos princípios da honestidade e da castidade. Em *Formación de la mujer cristiana* (1523), no capítulo dedicado à virgindade, Luis Vives afirma que:

Nada queda a la mujer, perdida la pureza. Quita a la mujer la hermosura, el linaje, la riqueza, la gracia, la elocuencia, la agudeza de ingenio, la destreza en las artes que le competen, y añádele la castidad; todo se lo diste por acumulación. Y al revés: dale con la mano llena todas aquellas dotes y llámala impura; con este solo adjetivo la despojaste de todo, quedó desnuda y aborrecible (VIVES, 1947, p. 1010).

É plausível cogitar que Marcela tem em mente essa lição quando pergunta ao seu auditório:

Pues si la honestidad es una de las virtudes que al cuerpo y alma más adornan y hermean, ¿por qué la ha de perder la que es amada por hermosa, por corresponder a la intención de aquel que, por sólo su gusto, con todas sus fuerzas e industrias procura que la pierda? (CERVANTES, 1990, p. 142).

Para o leitor espanhol do século XVII talvez fosse evidente que Marcela usa o discurso dos pregadores católicos, convencionalmente utilizado para controlar a sexualidade feminina, para pôr em cheque as atitudes masculinas, posto que os varões elogiam a castidade das mulheres, mas, com artimanha e persistência, procuram seduzi-las. Pode-se analisar que Marcela denuncia a lógica distorcida entre o que os homens dizem sobre a conduta ideal da perfeita donzela e o que os homens fazem, a fim de chamá-los à razão.

Abordando a acusação de ser a causadora da morte de Grisóstomo, Marcela diz, em sua defesa, que “a los que he enamorado con la vista he desengañado con las palabras”. Relata que quando Grisóstomo “me descubrió la bondad de su intención, le dije yo que la mía era vivir en perpetua soledad, y de que sola la tierra gozase el fruto de mi recogimiento y los despojos de mi hermosura” (CERVANTES, 1990, p. 142-143). Com estas palavras Marcela declara ante a tribuna o modo de vida que ela, livre e decididamente, escolheu viver. Acrescenta que não deseja se casar, nem com Grisóstomo, nem com qualquer outro homem, pois optou por viver uma vida solitária, em contato com a natureza.

A escolha de Marcela sugere que ela adotou o modo de vida descrito e elogiado pela poesia ascética e mística que teve grande repercussão na Espanha do século XVI, tendo como grandes representantes Fray Luis de León (1528-1591), San Juan de la Cruz (1542-1591) y Santa Teresa de Jesús (1515-1582). Tais poetas religiosos verteram para a lírica os ideais de correntes filosóficas vigentes que retomaram e reinterpretaram correntes filosóficas da Antiguidade, como o Neoplatonismo e o Neoestoicismo, que incidiam sobre o clássico tópico do *Beatus ille* “la sabiduría del que elige la vida sencilla y contemplativa, en contacto con la naturaleza y apartado del mundo y sus afanes” (LOSADA, 2016). Esse isolamento e desprendimento dos bens materiais almejavam uma aproximação com Deus.

O modo de vida escolhido por Marcela permite-lhe, em consonância com esses ideais, percorrer o caminho da vida mística, que tem três etapas, como explica López. Primeiro há que trilhar a *via purgativa*, de purificação da alma e de libertação das paixões humanas; em segundo lugar, há que prosseguir pela *via iluminativa*, em que a alma vai se aproximando de Deus, sentindo sua presença; e, por fim, avançar pela *via unitiva*, em que há a união plena da alma com Deus (PÉREZ, 2013).

É possível reconhecer a adesão de Marcela ao ideário ascético e místico quando ela afirma estar livre das paixões venais: “tengo riquezas propias y no codicio las ajenas”. A partir de sua independência financeira, Marcela autoriza sua vontade autônoma. Ambas condições lhe permitem decidir não amar e não se casar, como declara: “tengo libre condición y no gusto de sujetarme; ni quiero ni aborrezco a nadie” (CERVANTES, 1990, p. 143) e, assim, ela se abstém da paixão

amorosa. A rejeição de Marcela às paixões terrenas torna-se ainda mais contundente ao declarar que não é afligida pela paixão erótica: “si yo conservo mi limpieza con la compañía de los árboles, ¿por qué ha de querer que la pierda el que quiere que la tenga [compañía] con los hombres?” (CERVANTES, 1990, p. 143). Pode-se imaginar que a pergunta retórica ecoa sobre a silenciosa audiência masculina, causando embaraço, pois as claras razões de Marcela acentuam a divergência entre os muitos discursos que propalam a castidade feminina e a censurável atitude dos homens, incapazes de conter racionalmente seu desejo por uma bela mulher.

Para concluir sua preleção, Marcela declara que “la conversación honesta de las zagalas destas aldeas y el cuidado de mis cabras me entretienen. Tienen mis deseos por término estas montañas, y si de aquí salen, es a contemplar la hermosura del cielo, pasos con que camina el alma a su morada primera” (CERVANTES, 1990, p. 144). Em tais palavras é possível confirmar a hipótese sobre sua decisão de viver uma vida ascética, como forma de percorrer a via mística. Entende-se que essa compreensão é intencionalmente sugerida pelo uso do termo “morada”, que pode ser entendido como uma alusão ao tratado espiritual *Las moradas del castillo interior* (1577), escrito por Santa Teresa de Jesús, obra em que a poeta mística ensina suas irmãs religiosas a entrar em perfeita união com Deus através da introspecção, da oração e da meditação (1999, p. 216-217).

Ao final desta pesquisa, parece evidente que, ao evocar tantas autoridades eclesiásticas masculinas que parecem dizer com a mesma voz e o mesmo discurso tantas coisas desfavoráveis às mulheres, Miguel de Cervantes genialmente aponta a incongruência de seus argumentos, quando se referem à fragilidade das mulheres. Isto porque a alusão ao magistral tratado de espiritualidade de Santa Teresa de Jesús assinala, com provas históricas, contundentes e irrevogáveis, que as mulheres podem escolher e seguir uma vida pautada na razão e no controle das paixões.

Por fim, pode-se concluir que no episódio da pastora Marcela, Cervantes faz um eloquente elogio às mulheres ao salientar sua racionalidade, sabedoria, eloquência e poder de decisão. Neste caso exemplar, a defesa de Marcela pode ser analisada como clara e eficaz, posto que o grupo de homens que a acusava desiste de persegui-la, silenciado pela verdade de sua contundente argumentação. O embaraçoso silêncio entre o auditório masculino sugere que os pastores e varões que ouviam a deslumbrante pastora ficaram tão atônitos com sua brilhante defesa quanto ficaram, a princípio, com sua beleza.

Ao leitor espanhol, do século XVII, pode-se supor, caberia meditar sobre o episódio e extrair dele algumas verdades, posto que as muitas vozes que ecoam no discurso de Marcela dão verossimilhança à sua contundente defesa da dignidade, do autocontrole e da capacidade intelectual das mulheres, lições destacadas em sua eloquente preleção, com a qual a admirável oradora desconstrói os preceitos vigentes acerca da superioridade da razão masculina sobre a feminina.

Referências bibliográficas

ALCALÁ GALÁN, M. *Escritura desatada: poéticas de la representación en Cervantes*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2009.

CERVANTES, M. de. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Edición, introducción y notas de Martín de Riquer. Barcelona, Planeta: 1990.

CÓRDOBA, I. H. de. *El collar de la paloma*. Traducción y edición de Emilio García Gómez. 15. reimp. Madrid: Alianza, 2000.

JESÚS, Santa T. de. *Las moradas del castillo interior*. Edición, introducción y notas de Dámaso Chicharro. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.

LEÓN, Fray L. de. *La perfecta casada*. 9. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1968.

LOSADA, T. *La poesía de la segunda mitad del XVI*. 2016. Disponible en: <<https://www.dientedeleon.blog/2016/05/la-poesia-de-la-segunda-mitad-del-xvi.html>>. Acceso en: 26 jul. 2024.

PÉREZ, E. *La lírica renacentista en el siglo XVI* (14/4/2013). En: Littera. Disponible en: <<https://littera.es/la-lirica-renacentista-en-el-siglo-xvi/>>. Acceso en: 26 jul. 2024.

VIVES, J. L. Formación de la mujer cristiana. In: *Obras completas*. Edición de Lorenzo Riber. Madrid: Aguilar, 1947, v. 1, p. 985-1175.

VIGIL, M. *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII*. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 1994.

LO MARAVILLOSO SURREALISTA DE ALDO PELLEGRINI¹

Ruben Daniel Castiglioni - UFRGS - CNPq

Como bien dice la edición de una revista popular² que vimos colgada en un kiosko en Buenos Aires de camino a la exposición del surrealismo argentino, dicho de paso, una bellísima exposición organizada por la Biblioteca Nacional³: viendo las noticias, a veces decimos sorprendidos, ¡eso es surrealista!, o nos aburrimos viendo los relojes derretidos de Salvador Dalí en un consultorio médico. Eso quiere decir que el surrealismo está presente en nuestro día a día. Y es notable cuando percibimos que en torno de 1910 pulularon los ismos en Europa, varios movimientos de ruptura, pero ninguno tuvo la trascendencia y permanencia que tuvo el surrealismo. No decimos que los políticos son ultraístas, no compramos dibujos creacionistas, no nos entusiasmos con los dadaístas. ¿Y por qué? Buscando alguna respuesta podemos ir al teatro francés de comienzos del siglo XX.

Guillaume Apollinaire, todos sabemos, fue un escritor y crítico de arte nacido en Francia. Inspirado en el mito de Tiresias (que como también sabemos, era el adivino de Tebas, y por haber visto a Atenea mientras se bañaba, ya no podía ver al mundo, pero sí el futuro) escribió la pieza titulada *Las tetas de Tiresias*. Fue estrenada en París, en 1917, en el teatro Renée-Maubel. Colaboraron en esa pieza personajes como Pablo Picasso, que ilustró el libreto y la portada del programa y Max Jacob, que dirigió los coros. En esa pieza se cuenta la historia de Teresa, que cambia de sexo para obtener la atención de los hombres, invirtiendo el mito griego, en una pieza, que por lo menos, era antimilitarista.

¿Y esto qué tiene que ver con el surrealismo? Pues Apollinaire usó el término surrealista en el prólogo de su pieza teatral. Por primera vez aparece el término, y lo hace en una obra escandalosa

¹ Con estas líneas queremos conmemorar los 100 años del surrealismo y al mismo tiempo, brindar un homenaje a Aldo Pellegrini, poeta, traductor y precursor del movimiento. Los datos a los que tuvimos acceso en Brasil no fueron muy abundantes, pero creemos que se lograron reunir una serie de informaciones de interés en la tesis *Aldo Pellegrini: surrealista argentino*, de la cual extraeremos muchas de las informaciones. Este texto también se origina de una ponencia presentada en el III Congreso Internacional Cuestiones Críticas, realizado en Rosario, en abril del 2013, a la cual le agregamos el tema de lo maravilloso en la concepción de Aldo Pellegrini.

² Revista *Muy arte*. Magritte. *El misterio de lo cotidiano*. Madri, zinet, 2024.

³ <https://www.bn.gov.ar/agenda-cultural/una-ola-de-suenos-experiencias-del-surrealismo-en-argentina-1#:~:text=Experiencias%20del%20surrealismo%20en%20Argentina%20se%20puede%20visitar%20del%2026,Ortiz%20de%20la%20Biblioteca%20Nacional>.

para la época. Al mismo tiempo, una obra pacifista, en medio de la I Guerra Mundial. Será entonces, un drama surrealista, como lo subtítulo el autor.

Para homenajear a Apollinaire, André Breton y sus amigos usaron el término surrealista, es decir, superrealista, algo por encima del realismo, para denominar el movimiento artístico y cultural más importante del siglo XX.

Mientras André Breton publicaba, en 1924, el Manifiesto del surrealismo, la intelectualidad de Buenos Aires buscaba la renovación y se nutría de las novedades que venían de Europa, es decir, el cubismo, el futurismo, el dadaísmo y después, el surrealismo. Aquí se va a destacar un estudiante de medicina nacido en Rosario, en 1903 y en la República Argentina, el ilustre desconocido para muchos, y tan apreciado y reverenciado por los pocos entendidos en el surrealismo de las Américas, el genial poeta, ensayista y crítico de arte, Aldo Pellegrini. Sabemos que, durante sus años de estudiante, por lo menos a partir de 1923 o 1924, leyó la revista francesa *Littérature*, por medio de la cual se enteró de la existencia de André Breton y de sus compañeros (Baciu, 1979, p.17). Se sabe, también, que conoció las obras de Alfred Jarry, a quien “admiraba” (Pellegrini en Baciu, 1979, p.17) y de Guillaume Apollinaire, de quien se “interesaba especialmente” (Pellegrini en Sola, 1967, p.111), que compartió sus conocimientos, informaciones y gusto poético con algunos de sus compañeros de estudio de la Facultad de Medicina.

Al recibir los textos del grupo surrealista de París —probablemente antes del segundo semestre de 1925— Aldo Pellegrini se “deslumbró” (en Baciu, 1979, p.17) y comenzó a divulgar esas ideas entre algunos de sus compañeros de estudios: David Sussmann, Marino Cassano, Elías Piterbarg, Ismael Piterbarg y Adolfo Solari. Fue así que, después de algunos meses de trabajo de “catequesis” (como el mismo Pellegrini expresó), fue fundado el primer grupo surrealista de América Latina, que “comenzó a preparar una revista” (Pellegrini en Baciu, 1979, p.17):

[...] les hablé con entusiasmo a mis compañeros David Sussmann y Marino Cassano, y después a Elías Piterbarg, quien trajo a su hermano Ismael y a Adolfo Solari. Todos formamos una especie de fraternidad surrealista, la que realizaba experiencias de escritura automática. La actividad de este grupo, totalmente desvinculado de las corrientes literarias de entonces [...] culminó con la publicación de los dos números de la revista *Qué* (en Sola, 1967, p.111).

Creado el primer grupo surrealista fundado fuera de Francia del cual se tiene noticia, sus premisas eran: la libertad, la poesía y el amor, pero una cuarta era fundamental y debería estar presente: lo maravilloso. Lo maravilloso surrealista.

Lo maravilloso y los surrealistas

Fueron los surrealistas que, en el siglo XX, rescataron la noción de lo maravilloso. El uruguayo Conde de Lautréamont y Arthur Rimbaud ya habían abierto un camino nuevo para la poesía, reaccionando de manera muy diferente ante el mundo. Breton sabía que había alguna cosa atrás de la realidad, y los surrealistas quisieron ir a un lugar donde pudieran sentir intensamente. Por eso, se vieron seducidos por las novelas de misterio del siglo XVIII, por ejemplo, los cuentos de Ernest Hoffman los atraían por la sensación de enigma que producen en la medida que no se apartan totalmente ni se fijan en la realidad, dejándonos atrapados por la ambigüedad del mundo narrado e indecisos entre lo que es fantástico y lo que es real. ¿Pero, a qué se refieren los surrealistas cuando hablan de lo maravilloso? En *Le miroir du merveilleux* (1940), el teórico del surrealismo Pierre Mabilie establece una relación particularmente pertinente entre *mirari*, *mirabilia* (maravilla) y *miroir*. En efecto, Mabilie, quien no se arriesga a dar una definición sobre lo maravilloso “simplemente dictada por el gusto personal”, resuelve hacer pasar lo “maravilloso” por un interrogatorio:

El diccionario nos enseña que “maravilloso” deriva de *mirabilia*, que por su vez deriva de “espejo” (*miroir*): “cosas dignas de mirar”. Podríamos ir más allá del latín y encontrar el origen de la raíz *mir* en el sánscrito, pero no iremos tan lejos. La etimología oficial parece verdadera, si bien que nos sorprendemos cuando vemos que lo “admirable” (*admirable*) nos llegó sin haberse deformado, mientras que “maravilla” (*merveille*) sufrió muchos cambios. [...] de cualquier manera, al rededor de la raíz *miroir* se fundó una familia extraña: “mirar, mirarse, admirar, admirable, maravilla” y sus derivaciones, como el “milagro” (*miracle*), “miraje”, y por fin, *miroir* (espejo), el mas banal y el más extraordinario de los instrumentos mágicos (Mabilie, 1940, p.15).

Según Mabilie, lo maravilloso se encuentra entre las cosas y los seres, donde nuestros sentidos no lo pueden percibir y “donde se elaboran los equilibrios efímeros”, el lugar donde “se preparan todas las transformaciones” (1940, p.26):

Por lo tanto, *lo maravilloso está en todas partes*. Incluso en las cosas, aparece cuando llega a penetrar un objeto cualquiera. El más humilde, él sólo, promueve todos los problemas. Su forma, testimonio de su estructura personal, resulta de las transformaciones que le fueron hechas desde el origen del mundo y contiene en germen las innumerables posibilidades que el futuro se encargará de realizar (Mabilie, 1940, p. 26).

Es decir, para los surrealistas, el objetivo de lo maravilloso, además del entretenimiento, de la curiosidad, de las emociones, es fundamentalmente el de descubrir la realidad del universo, buscar

la *realidad total*, la *más realidad*, que también incluye la realidad de la imaginación, del sueño, de los mitos, del deseo.

Lo maravilloso para Aldo Pellegrini

En el ensayo “La conquista de lo maravilloso” (1949), Pellegrini hace un estudio en el cual identifica que “en todo fenómeno maravilloso participa a la vez el factor de creación y el del descubrimiento” (p.52). Al oponer el mundo convencional al mundo maravilloso, Pellegrini declara: “vivimos en un mundo mágico, pero hemos perdido la capacidad de verlo” (p.57). Piensa que, desde chicos, nos impiden ver lo que hay de maravilloso en el mundo, puesto que nos educan con normas que nos provocan inhibiciones. Por eso, se establece en nosotros mismos una angustia interna entre la búsqueda de lo maravilloso y la adecuación a lo convencional. El autor asevera que lo maravilloso, porque orienta a las personas hacia lo desconocido, significa el riesgo, la incertidumbre, la inseguridad. Ya lo convencional, por trazar rumbos y establecer limitaciones, les da seguridad. Ambos, lo convencional y lo maravilloso, están en litigio permanente. Lo convencional, por congelar el fluir inagotable del conocimiento y de la creación del ser humano, es el mayor enemigo de lo maravilloso. Ya la imaginación es el “instrumento de lo maravilloso”, “motor que impulsa al espíritu como totalidad” (p.62). La razón jugaría un papel pasivo, puesto que carece de la “videncia que le permite caminar en la oscuridad de lo desconocido”, siendo su misión la de ordenar lo conquistado por la imaginación, fiscalizando “el gran torrente de lo irracional que descubre y crea” (p.62).

Aldo Pellegrini observa que la marca de lo maravilloso se encuentra en toda actividad humana que revele una búsqueda trascendente, y que ésta aparece cada vez que la actividad de las personas se manifiesta en el sentido del conocimiento o la creación. De esta manera, lo maravilloso también penetra en la ciencia, justamente “cuando la necesidad de trascender toma el sentido del conocimiento” pero, “el aparente predominio de lo racional en la ciencia moderna, el menosprecio que ésta manifiesta hacia los factores irracionales del conocimiento sugieren la idea errónea de que lo maravilloso queda excluido de sus dominios” (P.67).

Según Pellegrini, en las matemáticas, que se convirtieron en “vehículo hacia lo desconocido”, aparece más claro el proceso de lo maravilloso, porque los números son como libres creaciones del espíritu humano (Dedekind) y la esencia de las matemáticas es la libertad (Cantor). Pellegrini agrega: “el pensamiento lúcido de Novalis se anticipó a estas revelaciones cuando exclamó: el álgebra es la poesía” (p.67). Las matemáticas modernas, desde Cantor, demostraron un predominio de la imaginación que parece alejarlas de la realidad. El paseo de este matemático por

el infinito, las teorías de los números irracionales e imaginarios expresan la fuga del mundo concreto, pero nada hizo avanzar más a la ciencia que la fantasía de las matemáticas, por eso, “de instrumento práctico, de medida del mundo convencional, las matemáticas se han convertido en vehículo hacia lo desconocido y en símbolo de lo maravilloso” (p.68).

El arte es otra de las expresiones de lo maravilloso, y surge “cuando la necesidad de trascender toma el camino de la creación” (p.68). En el arte, lo maravilloso siempre ha encontrado refugio, dice Pellegrini, expresándose directamente y en su máxima pureza. Fue la literatura la que más utilizó el proceso de lo maravilloso. La poesía ofrece “las máximas posibilidades de expresión al encontrar en la imagen un instrumento de riqueza inagotable” (p.68). Ya las artes plásticas han ido liberándose de su encadenamiento al mundo convencional hasta llegar a la pintura moderna, donde se demuestran posibilidades de expresión de lo maravilloso “solamente comparables con las de la poesía” (p.68).

La doctrina filosófica que expresa lo maravilloso, es, para Pellegrini, el monismo dialéctico. El monismo de Espinosa y la dialéctica que llega a Hegel comenzando por Heráclito, pasando por Platón, Nicolás de Cusa y Giordano Bruno, formaron esta corriente de especulación que contiene lo maravilloso al revelar la unidad del cosmos y el misterio de las transformaciones (p. 68).

En lo social, el impulso de lo maravilloso condujo primero a los ensueños de los utopistas: Platón, Tomás Moro, Tomás Campanella, Claude Saint-Simon. Ya la aplicación del método dialéctico le reveló a Karl Marx el secreto de la historia y la evolución del hombre como ente social. Para Aldo Pellegrini, el socialismo científico condensa y polariza todos los esfuerzos de lo maravilloso (que a veces se revela como agresión contra la realidad convencional en los grandes movimientos revolucionarios colectivos) hacia un mundo mejor.

A muy grandes rasgos, y por el poco tiempo de una ponencia, es así como los surrealistas en general y Pellegrini en particular, buscaron recuperar lo maravilloso para la literatura y para su producción artística.

Bibliografía

- AGUIRRE, G. *¿Qué es el surrealismo? Muy arte*. Magritte. El misterio de lo cotidiano. Madrid, zinet, 2024.
- BACIU, S. *Antología de la poesía surrealista latinoamericana*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1974.
- BACIU, S. *Surrealismo latinoamericano. Preguntas y respuestas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1979.
- BRETON, A. *Manifiestos del surrealismo*. (Traducción y notas de Aldo Pellegrini). Buenos Aires: Argonauta, 1992.

- CASTIGLIONI, R. D. *Surrealismo. Aldo Pellegrini*. Porto Alegre: UFRGS, 2014
- PELLEGRINI, Aldo. *Para contribuir a la confusión general*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1965.
- PELLEGRINI, Aldo. Lo maravilloso de la muerte. *Crisis*, Buenos Aires, n.13, p.64, 1974.
- PELLEGRINI, Aldo. El movimiento surrealista. *Cursos y conferencias*. Buenos Aires, 1950.
- PELLEGRINI, Aldo. Nacimiento y evolución del movimiento surrealista. *Cursos y conferencias*. Buenos Aires, 1951.
- PELLEGRINI, Aldo. *Distribución del silencio*. Buenos Aires: Argonauta, 1966.
- PELLEGRINI, Aldo. *Escrito para nadie*. Buenos Aires: Argonauta, 1989.
- PELLEGRINI, Aldo. *Antología de la poesía viva latinoamericana*. Barcelona: Seix Barral, 1966 b.
- PELLEGRINI, Aldo. El conde de Lautréamont y su obra (Prólogo). En: PELLEGRINI, Aldo.
- PELLEGRINI, Aldo. (Org.) *Lautréamont 100 años*. Buenos Aires: Galería de arte Gradiva, 1970.
- PELLEGRINI, Aldo. *Antología de la poesía surrealista de lengua francesa*. Barcelona: Argonauta, 1981.
- PELLEGRINI, Aldo. La conquista de lo maravilloso. *Ciclo*, Buenos Aires, n.2, p. 51-70, 1949.
- PONGE, Robert (Org.) *O surrealismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- SOLA, Graciela de. *Proyecciones del surrealismo en la República Argentina*. Buenos Aires: Culturales Argentinas, 1967.

TRADUÇÃO TRANSLÍNGUE: UMA NOVA ESTRATÉGIA TRADUTÓRIA EM A FANTÁSTICA VIDA BREVE DE OSCAR WAO E A RECEPÇÃO BRASILEIRA

Vanessa de Figueiredo Coutinho¹ - UFRJ

The Brief Wondrous Life of Oscar Wao e a versão brasileira

Publicado em 2007, o romance *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* relata a desastrosa vida amorosa de Oscar de León, um jovem de origem dominicana crescido no gueto de Nova Jersey, que sofre por não seguir os estereótipos do homem dominicano, sendo considerado obeso e por sua paixão pela cultura nerd. Em uma mistura entre as influências da cultura pop, como quadrinhos e ficção científica, e os relatos um tanto quanto sarcásticos acerca da violenta história da República Dominicana, são ilustradas a vivência norte-americana experienciada por Oscar, sua mãe Belicia e sua irmã Lola, assim como as crenças vindas do país de origem e de seus antecedentes que insistem em perseguir seus caminhos. Para dar conta desses personagens e de todo o impacto da diáspora dominicana nos Estados Unidos, o autor Junot Díaz, narra o romance por meio de uma escrita em inglês atravessada pelo espanhol, sem contar com um glossário dos termos dominicanos para aqueles que não possuem conhecimento da língua. Tal escrita representa a linguagem cotidiana dessa comunidade, sendo marcada por palavrões, gírias e jargões recorrentes no repertório linguístico não só da comunidade dominicana, como também da norte-americana. Sobretudo, o escritor utiliza termos ofensivos ao se referir a estereótipos latinos machistas e sexistas.

A obra aqui referenciada recebeu a sua primeira tradução para o português brasileiro, *A Fantástica Vida Breve de Oscar Wao*, em 2009, realizada por Flávia Anderson Carneiro, publicada pela Editora Record. A tradução enfocada na presente pesquisa é a 2ª edição desta tradução, publicada em 2022 e realizada pela mesma tradutora e editora. Trata-se de um recorte a partir da minha pesquisa de dissertação de mestrado, que tematiza as estratégias de tradução e os impactos da cultura de chegada na edição brasileira da obra *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*, de Díaz. Dessa maneira, objetivo examinar como se dá o trabalho de mediação dos contatos linguísticos-culturais entre inglês - espanhol e português - espanhol, refletindo sobre os contextos envolvidos e sobre como a tradutora busca transpor/reconstruir efeitos de sentido da relação espanhol/inglês que não ocorrem na relação espanhol/português no caso da tradução brasileira. Para isso, pretendo

¹ Bolsista de mestrado pela CAPES.

examinar como são trabalhadas as relações interculturais na tradução, comparando o texto-fonte e o texto-alvo; bem como discutir acerca dos impactos e da recepção da cultura de chegada a partir de uma transposição glotopolítica (Guespin; Marcellesi, 2021) que gera implicações relacionadas às políticas de línguas no ato tradutório.

Cenários translíngues do contemporâneo e a literatura

É a partir da concepção de “*idiolectal repertoire*”² (Otheguy; García; Reid, 2015) que adoto o conceito de *translanguaging* (translinguismo): parte-se da perspectiva subjetiva, do repertório pessoal do sujeito, sem se restringir aos limites sociais, políticos e territoriais das “*named languages*”³ (op.cit.), as quais se ligam a uma perspectiva externa, em que o indivíduo é metonimicamente identificado a um grupo, cujos laços de pertencimento se vinculam a uma e única nação. Sob a mesma esteira de pensamento, González (2019) problematiza a noção de unidade, sustentado na modernidade, em relação à língua e ao território, sobretudo a partir dos “movimentos migratórios latino-americanos em direção aos Estados Unidos e ao Canadá, que caracterizam a segunda metade do século XX e o século XXI” (op.cit., p. 96), surgindo comunidades bilíngues/multilíngues. As diásporas se configuram como aspectos aguçadores de tal uso translíngue da língua, que, segundo a autora, traduzem-se como um movimento que não é temporário, baseado nas noções de origem e retorno, mas, antes, como um novo pertencimento, situado no exterior de qualquer pensamento de nacionalismo. Distante de uma ideia de origem firme e homogênea, as culturas diaspóricas são pensadas como “formas naturais da cultura, não como seu excedente ou desvio” (op.cit., p. 99). O diaspórico é um processo dinâmico, de constante redefinição, em que interações, trocas culturais ocorrem, de forma a negar um sentido fixo, único e absoluto da identidade, assim, a produção das diásporas contemporâneas se caracteriza por sua heterogeneidade.

Ette (2019) apresenta o conceito de “literaturas sem residência fixa” (op.cit., p. 34), em que essas literaturas se dão em uma “*escrita-entre-mundos*” (op.cit., p. 34), em “novos movimentos-espacos do escrever” (op.cit., p. 35), em diálogo com a teoria anterior de Steiner (1990), que reflete sobre esses escritores que se relacionam com línguas não maternas em suas escritas, que não possuem um lugar “fixo” e deslocam-se entre diferentes línguas e culturas, questionando a implicação do chamado “desabrigo linguístico”. Assim, por meio da escrita híbrida consciente de Junot Díaz, atento para o conceito de “*poética translingual*” de Pratt (2014) acerca dos discursos em que dois, ou mais, sistemas linguísticos operam, refletindo sobre a experiência dos leitores de

² “repertório dialetal” (tradução minha).

³ “idiomas nomeados” (tradução minha).

Díaz de lerem uma língua e ouvirem uma outra. O translanguismo literário é majoritariamente realizado a partir das experiências de migração de seus escritores, que pensam a língua a partir do contato/ tensão não só entre idiomas, mas entre outras culturas. A escrita translíngue se dá a partir do trânsito entre línguas e culturas, produzido não em um espaço homogêneo, mas no espaço do “entre”, de maneira a dinamitar “as formas canonizadas de pensar a comunidade literária” (González, 2019, p. 96).

Tradução como [re]criação

Quando perguntado em uma entrevista sobre a sua opinião sobre as críticas quanto ao seu modo de descrever a República Dominicana, o autor Junot Díaz responde:

To actually be a Dominican who advocates for more transparency, for more democracy, for more egalitarianism, for human rights, that's a problem? As artists, we are not here to comfort anyone, and it takes courage to write literature, but it takes a lot more courage to read literature, because when you read literature, you unfortunately are going to encounter things about this world that you are not often willing to face⁴.

Tal posicionamento de Díaz faz parte de um compromisso político como autor, de resistência contra as ideologias monolíngues e homogêneas tão presentes nos Estados Unidos, que reforçam a ideia de uma nação, uma língua, isto é, a ideia da “América para os americanos” e a prevalência do inglês *standard*. A sua escrita, por meio de um “*weird english*” (Souza, 2018), ou o que D’amore (2010) chama de “*inglés estadounidense con acento dominicano*” (p. 36), trata-se não só de uma intencionalidade estética, mas de uma forma de “gerar visibilidade para a comunidade latina” (Souza, 2018, p. 56). De forma análoga, o leitor monolíngue se depara com esse posicionamento político: o translanguismo como um elemento constitutivo de sua escrita que representa a vida cotidiana desses imigrantes.

Ao se deparar com a escrita de Díaz, em que se evidencia o translanguismo como parte de uma atuação política como autor e pensar na sua tradução para o português brasileiro, é possível tecer a seguinte pergunta: como é trabalhado o não apagamento do autor e seu posicionamento presente no texto original em tal tradução?

⁴“Ser um dominicano que defende mais transparência, mais democracia, mais igualitarismo, por direitos humanos, isso é um problema? Como artistas, nós não estamos aqui para confortar ninguém, é preciso coragem para escrever literatura, mas é preciso mais coragem para ler literatura, porque quando você lê literatura, você infelizmente vai se deparar com coisas sobre esse mundo que você frequentemente não está disposto a encarar.” (tradução minha).

Haroldo de Campos (1992) apresenta o papel do/a tradutor/a como um/a artista, que faz parte de uma tradição ativa: esse/a tradutor/a é também um/a escritor/a-tradutor/a, ao realizar em seu trabalho não só um exercício de compreensão, como também um exercício de crítica. A tradução se configura como um trabalho de “recriação [*Umdichtung*]” (Benjamin, 2010, p. 225). Desse modo, baseio-me aqui no entendimento do processo tradutor como um lugar de escolhas e, em consequência, um lugar de autoria por parte do/a tradutor/a (Venuti, 1995), distanciando-se de uma noção de “ilusão da transparência”, de “invisibilidade” do tradutor. A tradução, portanto, não é uma atividade neutra (op.cit.): o/a tradutor/a exerce um poder sob a tradução como um lugar de intervenções. Ou seja, de acordo com os interesses do/a tradutor/a, a tradução pode tomar diferentes caminhos e sentidos: mediante “estratégias textuais intervencionistas” (Wolf, 2013, p. 157), o/a tradutor/a deixa marcas de suas escolhas no texto.

Gltopolítica e literatura

Bourdieu (2008) é um importante referencial no que tange ao conceito de língua legítima como produto de um sistema de relações de luta linguísticas que são constituídas na desigualdade da distribuição do capital linguístico, ligada às desigualdades sociais. Nesse sentido, recorro ao conceito de gltopolítica como disputa do sentido, da palavra, isto é, a língua com relação à hegemonia e às assimetrias dos lugares de enunciação/ fala. A gltopolítica “designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso (...)” (Guespin; Marcellesi, 2021, p. 11-12). Analogamente, Bentivegna (2003) afirma que “la reflexión sobre el lenguaje no es nunca, para Gramsci, una reflexión autónoma, tendiente a aislar el fenómeno lingüístico de sus circunstancias peculiares y de su devenir histórico.”⁵ (p. 42). Ou seja, o conceito de linguagem é construído historicamente, politicamente; a noção de gramática, de língua “legítima”, portanto, está intrinsecamente relacionada a um construto social, um construto gltopolítico.

Entendemos que o processo de gramatização da língua “legítima” se dá mediante a atuação da literatura, de seus escritores, em conjunto com a atuação de gramáticos e lexicógrafos, enquanto “agentes gltopolíticos” (Andrade, 2021, p. 116), que vão formando processos de conformismo linguístico. Tem-se a identificação linguística (nacional) como um desenvolvimento de fato forjado, intencionalmente construído, formando o cânone literário, que legitima determinados repertórios linguísticos. Logo, esses instrumentos gltopolíticos vão criando uma atuação na hegemonização/

⁵ “a reflexión sobre a linguagem não é nunca, para Gramsci, uma reflexão autónoma, tendente a isolar o fenómeno lingüístico de suas circunstâncias peculiares e seu desenvolvimento histórico.” (tradução minha).

estigmatização/ hierarquização da língua. Divide-se o que seria a língua “comum” e o que seria a língua literária; dessa maneira, tem-se tradicionalmente um espaço estratégico dessa língua que remete ao literário, ao rebuscado, de forma a garantir espaços de reconhecimento do que seria “A língua”, o que produz, por sua vez, um efeito de rebaixamento/subalternização da língua “comum”. Esses agentes glotopolíticos atuam de maneira a pôr em circulação paradigmas, regularidades enunciativas e vocabulários de forma estratégica, os quais impactam a língua, trabalhando assim na construção de uma ideia de identidade nacional, de “comunidade imaginária delimitada nacionalmente” (Süssekind, 1994, p. 457). Funciona, portanto, “como ilusión de pertenencia al constructo de la nación”⁶ (Andrade, 2021, p. 116): um projeto civilizatório.

Nota de revisão da tradução

A partir da fundamentação teórica estabelecida aqui, proponho analisar o objeto de estudo da presente pesquisa pensando que os diversos poderes estão presentes na língua, seja o poder de fala, o poder de autoridade, o poder de silenciamento, etc., uma vez que “Las relaciones de diferencia están marcadas y se realizan a través del lenguaje.”⁷ (Pratt, 2014, p. 242-243). Nesse sentido, destaco a nota de revisão da tradução brasileira analisada:

Quando questionado sobre a ausência de um glossário de palavras em espanhol dominicano citadas neste livro, Junot Díaz explica que se trata de uma omissão proposital. A ideia de confrontar leitores monolíngues, especialmente norte-americanos, com uma escrita que incorpora um idioma estrangeiro é movida pela intenção de tornar apreensível uma parte significativa da vida cotidiana de imigrantes afro-caribenhos nos Estados Unidos. Para essas pessoas, o bilinguismo não é uma escolha, mas antes, uma necessidade. Uma circunstância inescapável que as expõe a diversas experiências de violência linguística e racial (...). (Díaz, 2022, p. 5).

Evidencia-se aqui a escolha da tradutora Flávia Anderson de engajar no mesmo movimento que Díaz: ela não apresenta nenhum glossário dominicano, assim, provoca uma leitura que não se faz fluida aos leitores monolíngues, que vão tentando descobrir/ imaginar os significados das palavras ao longo da obra. Diante da escolha de uma tradução translíngue sem a presença de um glossário, parece haver por parte da tradutora uma reflexão acerca de “el rol de la literatura en la desestabilización de los discursos sobre la lengua”⁸ (Andrade, 2021, p. 116), ou seja, indo contra o discurso literário tradicional de uma língua oficial por meio de “una escritura-entre-lenguas y, por

⁶ “como ilusão de pertencimento ao construto da nação” (tradução minha).

⁷ “As relações de diferença estão marcadas e se realizam através da linguagem.” (tradução minha).

⁸ “o papel da literatura na desestabilização dos discursos sobre a língua” (tradução minha).

ende, de uma escritura-entre-mundos”⁹ (op.cit., p. 116). Mediante a nota de revisão da tradução, explicita-se a intencionalidade nessa fala de um poder: um poder não de silenciar, mas antes de evidenciar a realidade translíngue vivenciada diariamente por muitas comunidades contemporâneas, de “gerar visibilidade para a comunidade latina” (Souza, 2018, p. 56). Reforço, pois, a tradução como um lugar de escolhas, atrelada à subjetividade e intenção (política) do/a tradutor/a.

Mediação cultural e linguística

Assim como no texto original observa-se a mistura do inglês com o espanhol sem nenhum tipo de distinção de um dado “limite” entre uma língua e outra, ao longo de toda a versão brasileira, é realizado um trabalho de mistura do português com o espanhol, similarmente sem tal distinção, a exemplo dos seguintes trechos original e traduzido, respectivamente:

Anywhere else his triple-zero batting average with the ladies might have passed without comment, but this is a Dominican kid we're talking about, in a Dominican family: dude was supposed to have Atomic Level G, was supposed to be pulling in the bitches with both hands. Everybody noticed his lack of game and because they were Dominican everybody talked about it. His tíó Rudolfo (only recently released from his last and final bid in the Justice and now living in their house on Main Street) was especially generous in his tutelage. Listen, palomo: you have to grab a muchacha, y metéselo. That will take care of everything. Start with a fea. Coje that fea y metéselo! (Díaz, 2007, p. 24).

Em qualquer outra parte, seu escore zero com as gatas teria passado despercebido, mas acontece que estamos falando de um garoto dominicano, de família dominicana: o cara tinha que dominar o jogo no nível atômico, ter legiões de mulheres gostosas loucas por ele. Todos notavam sua falta de ginga e, como eram dominicanos, sempre tocavam nesse assunto. Seu tíó Rudolfo (apenas recentemente libertado em última instância na Justiça e agora mais um morador da casa dos Léon em Main Street) era muito generoso em seus ensinamentos: É o seguinte, palomo: pega uma muchacha, y metéselo. Isso vai dar um jeito em tudo. Começa com uma baranga. Daí, coje esa fea y metéselo! (Díaz, 2022, p. 32).

Anderson (re)cria a falta de competência do personagem nerd em performar “a” masculinidade, dita dominicana. Ao mencionar o tio Rudolfo e o fato de ser um “*metéselo expert*”, ressalta-se a tradição que vem de família, que deveria passar de geração a geração tal habilidade com as mulheres; além disso, ressalta-se, ainda, um outro estereótipo da comunidade dominicana radicada nos EUA: em constante violação de leis e, portanto, sempre nas cadeias.

Nesse sentido, mediante a não marcação de uma língua e de uma outra, destaco a herança dominicana na tradução a partir da escolha de se manter palavras recorrentes dessa comunidade,

⁹ “uma escrita entre línguas e, portanto, uma escrita entre mundos.” (tradução minha).

não só como a palavra afetiva *tío*, mas também expressões coloquiais desse repertório como *muchacha*, *fea*, *palomo* e sobretudo formas transgressivas de se expressar que o original traz à tona, como *metéselo*. Dessa maneira, parece haver aqui uma preocupação em reproduzir no texto traduzido a denúncia no que diz respeito ao estereótipo de homem dominicano, às noções que estão presentes na cultura dominicana e que vão moldando a identidade desses indivíduos e dessa comunidade. Observa-se também a decisão por manter as marcas da herança estadunidense diante da manutenção do nome da rua *Main Street*. Observamos nesse ato tradutório um movimento, um trânsito entre línguas: inglês, espanhol e português. Essa prática translíngue “produce a menudo la experiencia de estar leyendo en un lenguaje y escuchando en otro, una experiencia conocida por los lectores de la literatura latino-estadounidense.”¹⁰ (Pratt, 2014, p. 250).

Denota-se ainda a adoção da estratégia de “descrição” (Albir, 2001), isto é, realizada pela substituição de um termo ou expressão pela sua descrição. Tem-se a tradução de “ladies” por “gatas”; “bitches” por “mulheres gostosas”; “lack of game” por “falta de ginga”, em que ocorre um trabalho tradutório para termos coloquiais recorrentes no repertório português; bem como a tradução de “to have atomic level G” por “dominar o jogo no nível atômico”, em que há aí uma noção de descrição, ao explicitar o sentido da abreviação “G” empregada nesse contexto (o sentido figurado de “game”, portanto, traduzido como “jogo”).

Apesar disso, pode-se questionar como “los efectos del TO [texto original]” (D’amore, 2010, p. 40) podem não ser refletidos na tradução a partir da impossibilidade da representação de certos sentidos na língua e cultura de chegada. É o caso da brincadeira linguística entre “*fukú*” e “*fuck*” realizada no original; sendo o primeiro uma antiga maldição do novo mundo compartilhada entre a comunidade dominicana, e o segundo uma ofensa na língua inglesa:

My family are sureños, from Azua, and if we sureños from Azua know anything it's about fucking curses. I mean, Jesus, have you ever seen Azua? My mom wouldn't even have listened, would have just run. She didn't fuck with fukús or guanguas, no way no how. (Díaz, 2007, p. 171).

A minha família é sureña, de Azua, e, se tem uma coisa de que a gente entende é das malditas pragas. Sabe, você conhece essa província? Minha mãe nem teria perdido tempo escutando, simplesmente daria o fora na hora. Não brincava, de forma alguma, com fukús nem guanguas! (Díaz, 2022, p. 158-159).

Nesse extrato já mais próximo à conclusão da história de Oscar, Yunion se depara de frente com um conflito que permeia toda a narrativa: o *fukú*. A crença na maldição do *fukú* é um indício da

¹⁰“muitas vezes produz a experiência de estar lendo uma língua enquanto ouve outra, uma experiência familiar aos leitores da literatura latino-estadunidense.” (tradução minha).

colaboração e do atravessamento de determinado pensamento que vai passando por cada geração da comunidade dominicana, moldando a experiência de cada um, sendo presente no seu repertório cultural, nas práticas linguísticas que envolvem a história dessa comunidade. Tem-se, então, os termos *fukú* e *fuck* compreendidos “como uma espécie de piada linguística como eixo do romance” (Souza, 2018, p. 101), que perpassam toda a narrativa. Ao passar para o português, entretanto, o termo inglês não é reproduzido, ocasionando o apagamento de tal brincadeira linguística. Soma-se a isso o apagamento da denotação ofensiva de “*fuck*” a partir da “recriação” (Benjamin, 2010) de “**fucking** curses” para “**malditas** pragas” e “She didn’t **fuck**” por “Não **brincava**”, em que parece haver uma certa estratégia textual intervencionista (Wolf, 2013) de suavização do termo.

Recepção crítica/ literária brasileira

Reflito com Wolf (2013) no que concerne à questão das escolhas tradutórias realizadas na versão brasileira desta obra, sobretudo acerca da adaptação do texto-fonte de acordo com as “necessidades específicas da cultura-alvo” (Snell–Hornby, 2006, p. 52). Em seu ato de tradução, o/a tradutor/a trabalha na mediação cultural e linguística, no espaço de contato e tensão, em que diferentes experiências e mundos se confrontam, onde lutas de poder se estabelecem. Pensar em cultura de chegada é pensar no contexto glotopolítico (Guespin; Marcellesi, 2021) em que aquela cultura está inserida. Assim, analiso nesta pesquisa como se daria o impacto por parte dos agentes glotopolíticos na recepção brasileira desta tradução. Ou seja, considerando as condições de recepção e circulação da obra, o fato de ser uma obra translíngue pode ainda impactar o (ou ser impactado pelo) processo de “legitimação” (Bourdieu, 2008) da língua oficial/nacional no campo literário em questão.

Dessa maneira, as próximas análises estão relacionadas à recepção crítica/ literária de Junot Díaz e sua escrita translíngue em *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* no Brasil, bem como sua versão brasileira:

O fato é que, para a literatura contemporânea produzida por escritores fora do padrão eurocêntrico masculino, se torna muito mais rico falar de pessoas como Oscar Wao do que de personagens cuja própria existência no mundo já não é, por si só, um grande conflito. (Carpeggiani, 2015, p. 14).

Um grupo de críticos americanos escolheu o livro ‘A Fantástica Vida Breve de Oscar Wao’, de Junot Díaz, o melhor romance publicado até o momento neste início de século 21. (Críticos escolhem [...], 2015).

Díaz, dotado de muito carisma e lábia, (...) foi catapultado quase à condição de pop star, alcançando fama jamais vista para um escritor latino nos EUA. (Moraes, 2019, p. 17).

Os trechos acima foram extraídos do Suplemento Pernambuco, Gazeta do Povo e de uma dissertação, respectivamente, que se configuram como exemplos de suplementos literários, textos jornalísticos e estudos literários produzidos no Brasil que abordam uma discussão a respeito dos temas enfocados neste estudo. Não são diversos e tampouco infinitos os textos desses gêneros no contexto brasileiro que se dediquem à obra de Díaz e às suas duas traduções brasileiras; no entanto, os que o fazem destacam a relevância e contribuição da obra em questão e de suas temáticas para o reconhecimento atual do trabalho de Díaz e para a literatura contemporânea.

Embora demonstre-se um interesse quanto à produção literária contemporânea cada vez mais significativa da diáspora latina, observa-se o que parece ser ainda uma tensão entre desinvestimento X investimento crítico/ literário em relação a um elemento constitutivo de sua escrita, o translinguismo:

A imigração, tema predominante na obra de Díaz, continua a aparecer sem ser necessariamente analisada. Apenas está lá, no ‘espanglês’ falado pelos personagens, o que só torna mais marcante sua presença. (Cozer, 2013).

Usando uma linguagem bem-humorada, com gírias e pitadas de espanhol eportunhol, Junot Díaz traça uma jornada épica para contar a vida tumultuada do protagonista e de sua família (...). (Celebrado romance [...], 2022).

Em relação à tradução, entendida como mediação cultural, como dispositivo que expande a significação transcultural do texto, e atendendo também ao lugar que o exercício tradutório tem na distribuição e recepção da obra de Junot Díaz, minha hipótese é a de que a circulação das obras em tradução deste escritor participa de um processo dinâmico e produtivo de reconfiguração do cânone literário latino-americano em tempos de cultura transnacional. (Souza, 2018, p. 19).

Ao abordarem a escrita da obra marcada pela mixagem das línguas, o jornal Folha de São Paulo e a revista literária Rascunho, nos dois primeiros trechos, respectivamente, denominam de uma maneira apressada e sem estudo a mistura do inglês com o espanhol no texto original como “espanglês”, e a mistura do português com o espanhol no texto traduzido como “portunhol”. Isto é, referem-se a essa escrita como uma forma que “apenas está lá” e como “uma linguagem bem-humorada, com gírias e pitadas de espanhol eportunhol”, denotando a essas misturas um lugar de exotividade e comichão. Não obstante tal fato, a revista Rascunho ainda desconsidera o papel da tradutora (Campos, 1992) Flávia Anderson ao conceder a criação de tal linguagem híbrida entre português e espanhol à Junot Díaz. Sendo importantes instrumentos de crítica literária no Brasil, esses “agentes glotopolíticos” (Andrade, 2021) adotam um distanciamento/ uma recusa a essa escrita, colaborando com a noção de “legitimação da língua” (Bourdieu, 2008). Em contrapartida, em sua tese, Souza (2018) entende a tradução translíngue como uma colaboração na distribuição desta obra e no movimento de reconfiguração do que é considerado o cânone literário, pensando,

dessa maneira, na superação do estereótipo da mistura do inglês com o espanhol ou do português com o espanhol como utilizações das línguas de forma ilegítima.

Comentários finais

Sendo o/a tradutor/a um/a autor/a responsável, pois, pela (re)criação do novo texto, menciono aqui o artigo de Souza (2019), baseando-se na teoria de Venuti (1998) no que tange à tradução foraneizante, para pensar o papel do tradutor/a de seguir um caminho contra a criação tradicional de um texto traduzido fluido, domesticado, a fim de facilitar a compreensão de seus receptores:

Para dar conta desse processo de circulação de forma efetiva, no entanto, a tradução desse tipo de livro não pode apresentar uma versão neutra, facilitadora ou domesticada do texto, como muitas vezes ocorre com narrativas com esse perfil. (Souza, 2019, p. 276).

No processo de tradução de uma obra translíngue, a utilização de uma concepção foraneizante se torna uma estratégia essencial ao desenvolver na nova versão todo um trabalho de negociação linguística e cultural, que requer um maior esforço de seu leitor ao lembrá-lo das relações interculturais em jogo no texto original: “Consiste en enviar metafóricamente al lector al extranjero, no el de traer a casa al autor.”¹¹ (D’amore, 2010, p. 35). A estratégia foraneizante é capaz de respeitar e dialogar com a alteridade do texto original e de sua cultura. Nessa concepção, apesar da impossibilidade da representação de certos sentidos na língua e cultura de chegada e do que parece ser uma suavização na (re)criação de alguns termos, Flávia Anderson evidencia a realidade translíngue vivenciada diariamente por muitas comunidades contemporâneas, de “gerar visibilidade para a comunidade latina” (Souza, 2018, p. 56). Reforço, pois, a tradução como um lugar de escolhas, atrelada à subjetividade e intenção (política) do/a tradutor/a.

Considero as produções acadêmicas, de revistas literárias e textos jornalísticos produzidos no Brasil acerca dos temas aqui em foco como lugares instigantes para estabelecer uma contextualização da recepção crítica e jornalística da tradução de *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*, com vistas a refletir sobre fatores que impactam tal recepção, sobretudo o contexto glotopolítico brasileiro e seus agentes.

¹¹“Consiste metaforicamente em enviar o leitor para o exterior, e não em trazer o autor para casa.” (tradução minha).

A tradução translíngue em um movimento de engajamento e ativismo

Acerca da questão do conceito de língua legítima como produto de um sistema de relações de luta linguísticas e de uma reprodução e “criação continuada” (Bourdieu, 2008, p. 45) por parte dos literatos e dos instrumentos de poder, considero o trabalho de tradução translíngue como um movimento contra as pedagogias do monolinguismo. Em seu ato de tradução o/a tradutor/a trabalha na mediação cultural e linguística, no espaço de contato, de intersecção, assim como de tensão, entre culturas e línguas, em que diferentes experiências e mundos se confrontam, onde lutas de poder se estabelecem. O papel do/a tradutor/a como mediador/a, negociador/a de sentidos a partir das diversidades se ilustra na possibilidade de promoção de mudança, de desencadeamento de diferentes contextualizações mediante as escolhas e decisões que ele/a toma ao longo dessa atividade.

Sendo assim, a partir da utilização do ato tradutor como um lugar de resistência e engajamento, pode-se compreender a tradução como um espaço em que se torna possível negociar diferentes culturas e sentidos e, assim, dar poder a vozes silenciadas, de modo a valorizar a diversidade e “(...) enfraquecer e dissolver os sinais de hierarquia e separação das línguas, e ainda tudo que essa hierarquia significa em termos de poder e avaliação implícita das diferentes línguas e culturas.” (Baker, 2018, p. 377). Segundo assegura Andrade (2021), essas práticas translíngues “involucran un dialogismo de voces sobresalientes, en el sentido de dicciones que traspasan la imagen de homogeneidad de la lengua y del sujeto.”¹² (p. 116).

Referências bibliográficas:

- ALBIR, A. H. Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001. cap. v;
- AMERICA-THE JESUIT REVIEW. Junot Díaz talks religion, Dominican identity and writing. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sc_FA3DmNeY>. Acesso em: novembro, 2022;
- ANDRADE, A. Una escritura literaria entre lenguas: el portuñol (entrecruzamiento translíngüe portugués-español-guaraní) en la trama del diálogo Sur-Sur. Revista Iberoamericana. Ibero-Amerikanisches Institut-Berlin, v. 21, 2021, p. 115-133;
- BAKER, M. A tradução como um espaço alternativo para ação política. Tradução de Cristiane Roscoe-Bessa et al. Cadernos de Tradução, v. 38, n. 2, pp. 339-380, 2018;
- BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. In: Heidemann, W. (Org.). Clássicos da Teoria da Tradução: Alemão-Português (Volume I). Florianópolis: UFSC/ Núcleo de Pesquisa em Literatura e Tradução, 2010. Tradução de Susana Kampff Lages;
- BENTIVEGNA, D. Antonio Gramsci: Praxis y glotopolítica. Anuario de Glotopolítica, 2017, p. 41-69;
- BOURDIEU, P. Cap. 1: A produção e a reprodução da língua legítima. In: A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 2008, p. 29-52;

¹² “envolvem um dialogismo de vozes marcantes, no sentido de dicções que transcendem a imagem de homogeneidade da língua e do sujeito.” (tradução minha).

- CAMPOS, H de. Da tradução como criação e como crítica. In: CAMPOS, H de. *Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4a ed. São Paulo: Perspectiva. 1992;
- CARPEGGIANI, S. Díos mio, a vida é pura ficção científica: Um possível e estranho realismo maravilhoso na obra de Junot Díaz. Suplemento Pernambuco. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/suplementopernambuco/docs/pe_95_web>. Acesso em: outubro, 2023;
- CELEBRADO romance de Junot Díaz ganha reedição: ‘A Fantástica Vida Breve de Oscar Wao’ narra a trajetória de um nerd de origem dominicana que sonha em se tornar o Tolkien latino e encontrar um grande amor. Rascunho. 2022. Disponível em: <<https://rascunho.com.br/noticias/celebrado-romance-de-junot-diaz-ganha-reedicao/>>. Acesso em: outubro, 2023;
- COZER, R. Contos de Junot Díaz narram a traição. Folha de São Paulo. 2013. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/119698-contos-de-junot-diaz-narram-a-traicao.shtml>>. Acesso em: outubro, 2023;
- CRÍTICOS escolhem livro de Junot Díaz o melhor até o momento no século 21. Gazeta do Povo. 2015. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/criticos-escolhem-livro-de-junot-diaz-o-melhor-ate-o-momento-no-seculo-21-ej6vfkpvv70syla9qpunjwi8e/>>. Acesso em: novembro, 2023;
- D’AMORE, A. M. Traducción en la zona de contacto. *Mutatis Mutandis*. Vol. 3, No. 1. 2010. pp. 30-44;
- DÍAZ, J. *A Fantástica Vida Breve de Oscar Wao*. Trad.: Flávia Anderson. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2022;
- _____. *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. New York: Riverhead Books, 2007;
- ETTE, O. As literaturas do mundo: condições transculturais e desafios polilógicos de um conceito prospectivo. In: Andrade, A.; Mello, A. M. L. de. (orgs.) *Translinguismo e poéticas do contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019;
- GONZÁLEZ, E. P. Escritas translingues e comunidade literária hispano-americana. In: Andrade, A.; Mello, A. M. L. de. (orgs.) *Translinguismo e poéticas do contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019;
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. Defesa da Glotopolítica. In: Savedra, Mônica; Pereira, Telma Cristina; Lagares, Xoán Carlos (orgs.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Eduff, 2021, pp. 11-50;
- MORAIS, M. C. F. O que é mais sci-fi que Santo Domingo?: Macondo, McOndo e a Poética da Crioulização em *A Fantástica Vida Breve de Oscar Wao*, de Junot Díaz. Recife, 2019;
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 2015. pp. 281-307;
- PRATT, M. L. *Lenguas viajeras: hacia una imaginación geolingüística*. Cuadernos de Literatura, 2014. pp. 238-253;
- SOUZA, L. S. *Extraterritorialidade e Translinguismo na Obra de Junot Díaz*. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018;
- _____. *A Tradução como Mediação Cultural: As Traduções de Junot Díaz*. In: *Ilha do Desterro*. v. 72, nº 2, p. 273-300. Florianópolis, 2019;
- STEINER, G. *Extraterritorial: A Literatura e A Revolução da Linguagem*. Trad.: Júlio Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1990;
- SÜSSEKIND, Flora. O escritor como genealogista: a função da literatura e a língua literária no romantismo brasileiro. In: PIZARRO, A. (org). *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura*. Vol. 2. Campinas: Unicamp, 1994, p. 451-485;
- VENUTI, L. *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge, 1995. [Capítulo 1];
- WOLF, M. A vontade de poder: tradução no campo de tensão entre poder e ética. In: BLUME, Rosvitha; PETERLE, Patricia (Orgs.) *Tradução e relações de poder*. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013, p. 149-168.

LITERATURA DE FRONTEIRA NO ÂMBITO HISPANO-AMERICANO: A ESCRITA CHICANA E TRANSLÍNGUE DE ROLANDO HINOJOSA-SMITH

Walquíria Rodrigues Pereira - UFRJ

[...] lugar de encontro no qual o sangue de dois mundos convergem para formar um terceiro espaço, uma zona fronteira usada como metáfora e símbolo de uma nova forma de se relacionar com a alteridade. (PRIETO, 1999, p. 40)

O objetivo desta escrita é partilhar a troca de experiências investigativas proporcionada no XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, edição 2024, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, campus Trindade, entre os dias 05 e 09 de agosto de 2024. Este texto é resultado de um recorte de minha pesquisa de doutorado, em andamento, em Letras Neolatinas na UFRJ, cuja proposta se baseia em analisar e comparar as diferenças e semelhanças na obra *Estampas del valle y otras obras / Sketches of the Valley and Other Works* (1973), do escritor chicano Rolando Hinojosa-Smith, escrita em espanhol e em inglês, e sua autotradução para o inglês, *The Valley* (1983).

A obra, que é a primeira de uma saga de 15 livros intitulada *Klail City Death Trip* (1973-2006), retrata a vida dos habitantes da fronteira dos Estados Unidos com o México, no Texas. A escrita chicana entre línguas de Hinojosa contribui para a revisão do que tradicionalmente se estrutura como literatura hispano-americana e norte-americana.

A cultura chicana evidenciou os conflitos do entrecruzamento de culturas e as diversas consequências culturais, sociais, políticas e linguísticas desse processo. A identidade chicana é atravessada historicamente pelos antepassados indígenas e colonizadores espanhóis, além da sociedade mexicana e estadunidense. Esse hibridismo se manifesta na língua e na literatura que atuam como representação desses sujeitos heterogêneos que habitam a fronteira texana do México com os EUA.

Atualmente, em diversas pesquisas críticas de cunho cultural e literário, o pensamento sobre a fronteira é analisado além da mera visão cartográfica, pois esse espaço é compreendido como um local de enfrentamentos territoriais, econômicos, políticos, sociais e culturais, uma vez que também é capaz de retratar a condição do sujeito, muitas vezes bilíngue, como ser bicultural que apresenta algo de si e do outro em sua linguagem e em sua identidade. Logo, esse sujeito bilíngue, e fronteiro

se insere na fricção das duas línguas, evidenciando a existência do outro, da diferença e da alteridade presente no hibridismo das práticas sociais produzidas no ambiente de fronteira.

A fronteira é identificada como um espaço de contrastes ao estabelecer tensão com as estruturas rígidas – geográficas e culturais – demarcadas pela ideia de Estado/Nação. Tais tensões e a própria concepção de fronteira tornam-se cada vez mais presentes nos debates surgidos ao longo dos anos a respeito da globalização. Diversos autores contribuíram para fomentar o conhecimento que interpreta a fronteira como lugar de alteridade e saberes outros e não mais como lugar periférico, que está longe dos centros geopolíticos de poder.

Sob esse prisma, a fronteira é descrita como uma “zona de contato” por Mary Louise Pratt (1991; 1997; 2010), onde os espaços sociais e culturais se encontram e se confrontam ao evidenciar relações de poder assimétricas na medida que contribui para a porosidade dos ideais de comunidade que fortalecem as noções fixas de língua, comunicação e cultura. Pratt (2010) também entende a fronteira culturalmente ao enfatizar as interações dos encontros coloniais, uma vez que a construção a respeito do outro seria moldada a partir da construção de si, sendo o hibridismo e bilinguismo modos de expressão desse espaço.

Walter Mignolo (2003) contribui para o debate sobre fronteiras com o conceito de “*epistemología fronteriza*” (*border thinking*) que atua como uma crítica decolonial às teorias do conhecimento centralizadoras tanto da perspectiva geográfica como da perspectiva política, disciplinar, linguística e cultural. Esse pensamento é uma opção decolonial do sujeito que se contrapõe a um projeto homogeneizador. Assim, a fronteira, um espaço “*in-between*”, metaforiza uma zona marcada pela ambiguidade, por conflitos e pela resistência contra hierarquias culturais. Isto é, evidencia as barreiras mentais e ideológicas que influenciam nossa percepção do mundo e das relações entre os diversos grupos sociais.

As constantes redefinições e negociações presente na visão de fronteira como barreira simbólica e cultural influenciadas pelas relações de poder também estão presentes nos estudos de Homi K. Bhabha (1998). Para ele, essa concepção de fronteira desestabiliza o significado do povo como homogêneo, sendo “a nação dividida no interior dela própria” (1998, p. 209), alçando uma crítica as tentativas de homogeneização que negam as diferenças e marginalizam as vozes tidas como minoritárias, em contraste com a ideia de “fronteira totalizadora”, que se fragmenta juntamente com a idealização de uma integralidade nacional.

A fronteira como área ambígua desafia a visão uniformizadora das formas pré-estabelecidas de identidade(s) e cultura(s) ao evidenciar as diferenças que conflitam com qualquer ideal de pureza linguística, cultural, nacional, do conhecimento ou com outro tipo de intento que perpetue as estruturas de poder. Assim, a concepção de fronteira é reconfigurada e o espaço físico e cultural que

demarcava sujeitos e excluía a diferença assume e reivindica, ainda que marcado por tensões, seu caráter multicultural ao caracterizar um “terceiro espaço”, como propõe Bhabha (1998, p. 68), no qual mesmo irrepresentável “constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo”.

A fronteira é expressão de subversão de discursos, de processos sociais e históricos e, por isso, ela assume conceitos e articulações diferentes. De acordo com Dittrich (2012, p. 38), é possível identificar certa versatilidade semântica ao articular, de modo que se evidencie as relações de poder e/ou confronto de entidades institucionalizadas, o termo fronteira

com verbos dos mais diferentes sentidos: violar fronteiras, estrangular fronteiras, sensibilizar fronteiras. Ao mesmo tempo, permite fazer-se acompanhar pelos diversos adjetivos (...): fronteiras secas, imaginárias, acadêmicas, religiosas, antropológicas, entre outras. Finalmente, pode combinar-se com as duas categorias gramaticais simultaneamente: apagar as fronteiras ideológicas, por exemplo.

Albuquerque (2010) aponta que as noções de fronteiras da contemporaneidade são polissêmicas e entendida por meio de metáforas como: fronteiras rígidas e porosas, sincretismos e diferenças, barreiras ou travessias, além das fronteiras que precisam ser superadas entre as áreas do conhecimento para uma discussão mais efetiva do próprio termo. Em diálogo com a visão de Simmel (2001), Albuquerque também alude as metáforas da ponte e da porta que remetem as fronteiras que permeiam as experiências humanas e as vivências em certos espaço sociais.

A ponte é a representação da criação humana capaz de unir o que a natureza havia separado. É a construção do caminho por meio de uma conexão. A porta metaforiza a materialização de um limite, uma barreira que evidencia o interno e o externo, a separação do que era antes unificado. Tais perspectivas simbolizam as relações de objetividade e subjetividade das experiências sociais e coletivas. Desse modo, “toda fronteira é uma construção humana e na medida em que a inventamos identificamos o outro, a alteridade, assim, elas surgem com o intuito de se sobrepor, de dominar territórios redefinindo-os constantemente”. “A fronteira pode ter vários sentidos, que na realidade se resumem em distinguir.” (Costa; Moretti, 2011, p. 3).

Para Glória Anzaldúa (1987) a fronteira é celebrada como um espaço móvel e híbrido, feito de travessias internas e externas, no qual a história colide e a identidade está sempre em construção de suas heranças, contribuindo para a edificação do novo Aztlán. Para os autores atravessados por uma identidade chicana, a fronteira é vista como “metáfora da sua capacidade de transfigurar a identidade pessoal e cultural em fluidez e hibridismo, conectando-a ainda a uma narrativa desafiadora dos dogmas da sociedade anglo-americana dominante” (Lobo, 2015, p. 101).

Anzaldúa também caracteriza a fronteira metafórica como um espaço intermediário e comunitário, que resiste aos pressupostos estabelecidos, apresentando uma característica híbrida pela emergência de identidades heterogêneas manifestadas fora das estruturas de poder. Nesse local de encontro com o outro também se valoriza a mescla e o híbrido, transgredindo noções enxergadas como rígidas, sejam elas culturais, identitárias ou linguísticas. Assim, essa fronteira é um espaço, segundo expressa a autora, como sendo o único lugar na terra que contém todos os outros lugares dentro dela, por compartilhar uma identidade nascida entre mundos. O olhar singular apresentado em *Borderlands/La frontera: the new mestiza*, por meio de uma escrita híbrida, em códigos e gêneros, defende uma *identidad mestiza*, produto dessa mescla entre as culturas anglo-americana, mexicana e indígena.

Guillermo Gomez-Peña (1996) compreende a fronteira como um local de realidades múltiplas, um solo compartilhado entre as duas Américas: a do Norte e a Latina. O artista e escritor reitera o caráter híbrido, dinâmico e fluido da fronteira já pontuado por Anzaldúa. De acordo com essa ótica, a fronteira “não deve ser percebida como uma barreira ou como reforço da diferença, mas como metáfora da sua capacidade de transfigurar a identidade pessoal e cultural em fluidez e hibridismo, conectando-a ainda a uma narrativa desafiadora dos dogmas da sociedade.” (Lobo, 2015, p. 101).

Como destaca Javier Campos (2003), dentro dessa realidade anglo-americana e mexicana, a fronteira é um lugar social e culturalmente complexo, pois é um espaço aonde chegam, tal como se fosse uma “terra prometida”, não somente os que vem do sul do México, mas tantos outros que vem da América Latina, Caribe e regiões mais longínquas. O cruzar a fronteira está associado a busca de melhores condições de vida. Muitos saem das suas terras em busca do “sonho americano” e se arriscam na travessia de uma fronteira tão resguardada como uma muralha que busca deter os indesejáveis que corromperiam a uniformidade do local.

Esse território, que atualmente é conhecido como o sudoeste dos EUA, foi primeiramente, apossado pelos espanhóis, tornando-se México em 1821, após a independência. Isto é, parte dos territórios estadunidenses hoje correspondentes aos estados do Novo México, Arizona, Califórnia, Texas, pertenciam aos mexicanos. Pode-se dizer então que o mexicano lhe foi retirado seu território, resultado de um colonialismo interno, que o relegou à margem. Assim, esse dado histórico problematiza qualquer caracterização da cultura dos *chicanos* e de maneira particular a presença do espanhol na região, como um idioma recente nos EUA, uma vez que nem sempre essa extensão geográfica foi anglo-americana (Torres, 2001).

Este território de fronteira física e cultural é frequentemente descrito nas escritas como uma metáfora do entrecruzamento de imaginários que problematiza questões de cultura, língua, raça,

diferenças geracionais e de classe social, evidenciando “*una herida abierta donde el Tercer Mundo se araña contra el primero y sangra. Y antes de que se forme costra, vuelve la hemorragia, la savia vital de dos mundos que se funde para formar un tercer país, una cultura de frontera*” (Anzaldúa, 2012, p. 36). O território fronteiriço é um espaço de constante transição, habitado pelos “atravessados” cultural e linguisticamente.

Desse espaço emergem escritas que buscam desestabilizar algumas certezas estabelecidas, principalmente no âmbito da literatura hispano-americana e norte-americana, dado que a literatura chicana, constantemente atravessa fronteiras disciplinares, pela sua particularidade de unir o cultural e o histórico numa proposta que se configura fora dos paradigmas tradicionais de análise, pois ao reconhecer determinada literatura como chicana, já se traça um caminho de investigação que se insere no cruzamento de uma percepção canônica e uma percepção marginal da literatura hispano-americana e norte-americana.

César González (1993) defende que a história da literatura chicana contemporânea se divide em três períodos. O primeiro, de 1959 (com a obra *Pocho*, de José Villareal) até 1980, cujo enfoque principal era a luta dos filhos pela terra, cultura e identidade arrancadas de seus pais, contra a exploração, por meio do desejo de ser respeitado e visto de maneira equitativa.

O segundo, de 1971 até 1975, considerado “*la etapa de los precursores*”, é caracterizado por uma escrita mais definida e reconhecida nacionalmente com Anaya, Rivera e Hinojosa ganhando o Prêmio Quinto Sol. Observa-se uma perspectiva mais humanista e de natureza filosófica e existencial, sem deixar de fora as crenças dos antepassados ao mesmo tempo que transcende o pensamento de perda característico da primeira etapa expondo algumas ideias de caráter sociopolítico. A experiência humana dos autores e as tendências e movimentos políticos que ocorrem ao seu redor sempre irão impactar suas obras.

O terceiro, é o período que se estende a atualidade, “*del postmodernismo que lleva al escritor chicano a buscar temas con tintos históricos, apegándose a la búsqueda de fe que se ha perdido poco a poco debido al trauma del conquistador*” (Cornejo Bernal, 2023, p. 26), visando equilibrar a identidade que no passado era centrada nas raízes, que com o tempo foram modificadas junto com seus pensamentos conflitante, dúvidas e necessidades que se transformam e impactam diretamente os escritos de uma nova geração de escritores.

O grande marco na historiografia chicana ocorre com a ressignificação do termo chicano e a emergência da escrita chicana do segundo período, situada nos anos 1960, na Califórnia, através de uma luta política e identitária manifesta pelo movimento dos trabalhadores agrícolas, organizado por César Chávez, em 1965, que alcançou os campus universitários, contando com “pequenas

comunidades de estudantes mexicanos, que apoiavam a Revolução Cubana, emergentes direitos civis e os movimentos contra a Guerra do Vietnã” (Calderón, 2022).

A produção literária chicana ganhou um caráter mais definido nos anos de 1970 com textos que funcionavam como uma resposta a guerra e os conflitos políticos, expondo o influxo de refugiados políticos, as dificuldades destas migrações, fazendo dessa escrita uma “escrita solidária”, que retrata o entrecruzamento cultural e linguístico dos chicanos, através da realidade social, econômica, política. O progresso da literatura chicana propiciou a ascensão da escrita feminista chicana, além de um grande número de acadêmicos chicanos, o que impulsionou na criação de uma infraestrutura editorial para as obras escritas por hispânicos nos EUA.

Nomes como Tomás Rivera, Rolando Hinojosa-Smith, Rudolfo Anaya, Estela Portillo-Trambley, Oscar Acosta, Ron Arias, Lucha Corpi, Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Norma Alarcón, Sandra Cisneros, entre tantos outros, são considerados como grandes expoentes da literatura chicana, que muitas vezes se mostra bilíngue pela proximidade geográfica e cultural com México, ainda que produzida nos Estados Unidos.

Rolando Hinojosa-Smith é um escritor chicano fruto desse ambiente híbrido e bilíngue, visto que nasceu na fronteira texana. Seu pai, Manuel Guzmán Hinojosa, era um xerife e veterano da Revolução Mexicana e seu envolvimento com a política democrata local impactou profundamente os escritos do autor. Carrie Effie Smith, sua mãe, era uma professora anglo-americana. Fato que fortaleceu a prática leitora em seu lar e impulsionou Hinojosa, e alguns de seus irmãos, a se dedicarem a carreira docente.

Como muitas outras famílias na fronteira compostas pela união de mexicanos e anglos, o autor cresceu em um ambiente bilíngue no qual se falava espanhol e inglês, mas reconhecia o espanhol como língua nativa e o inglês como língua de instrução formal na escola, principalmente no ensino médio. Durante a juventude se juntou ao exército dos Estados Unidos, estudando por um tempo em Virgínia e, após conclusão de seu treinamento, serviu na Guerra da Coreia (1950-1953), que inspirou muitas de suas obras literárias com a temática bélica, principalmente *Korean Love Songs* (1978). É importante salientar também que o escritor é contemporâneo de outro grande conflito que se desenrolou em seguida e impactou a produção de outros textos chicanos: a Guerra do Vietnã (1955-1975).

A narrativa testemunhal encontrada ao longo da saga *Klail City Death Trip* (KCDTS) é identificada através da manifestação e inspiração de fatos reais, da própria vida de Hinojosa e na recriação de situações que propõem uma ruptura com os gêneros que caracterizariam o romance tradicional com o uso de diálogos, advertências ao leitor, notícia e tantos outros recursos utilizados pelo autor. Essa ação de recuperar o que já fora dito por meio de diversas fontes orais, se prontifica

a retomar a ancestralidade pela qual luta para não ser submergida em outra cultura. Maldonado (2000, p. 241) afirma que

Hinojosa descarta la ley del menor esfuerzo y no produce en forma burda el árido documento ni el lineal empleo de tradición oral del informante, no. Se propone, y lo consigue, crear un efecto artístico. Son múltiples los testigos, testimonios y documento que utiliza Hinojosa y que evidencian la voz de un narrador omnisciente tradicional que ofrece el espacio para que otras voces se escuchen en el discurso siempre con el ánimo de novelar y que dichas voces adquieran la categoría de personajes.

A mescla da composição pessoal, cultural, política histórica e geográfica pode ser identificada na obra de Rolando Hinojosa-Smith, onde as vozes dos personagens se unem em única voz e formam uma “tela narrativa”, na qual os “protagonistas, ao lado de seus familiares, amigos e inimigos, aparecem em todos os romances da série atribuindo um sentido de continuidade a narração” (Pavlina; Baranova, 2022, pp. 118), utilizando como resistência a fala chicana em modalidade oral por meio de provérbios, trocadilhos e jogos de palavras que produzem humor e “una aguda ironía que recorre Klail City... de cabo a rabo” (Maldonado, 2000, p. 238) intermediados por um conteúdo crítico.

O humor e a narrativa não linear e polifônica são constantes na obra de Hinojosa impactam a composição textual e temática da obra, uma vez que, quando se alterna a narrativa entre os personagens, alterna-se as perspectivas e o enfoque dado em determinado assunto. Assim, é possível transitar por diversos temas, por intervenção de uma perspectiva múltipla que atravessa gerações, desde cultura, comunidade e relacionamentos até guerra, narcotráfico e a política acadêmica.

Outro aspecto caracterizador em sua obra é a presença do bilinguismo. *Estampas* é lançado em espanhol e em inglês, entretanto, a escrita em inglês não é atribuída a Hinojosa, mas pertence a outro escritor (fato que provavelmente impulsionou a escrita de *The Valley*). O último livro da saga *Klail City*, por exemplo, é lançado em inglês e, durante a escrita dos demais livros, algumas obras foram relançadas e reeditas, outras sendo lançadas com essa alternância linguística (inglês e espanhol) e um certo grupo delas foram traduzidas pelo próprio Hinojosa e/ou lançadas em edições bilíngues. Esse bilinguismo (e a ironia que a escrita de Rolando Hinojosa proporciona) pode ser visto no trecho abaixo:

Un día se le ocurrió a Miss Bunn preguntarle a Lucy Ramírez que qué se había desayunado esa mañana. La muy mentiretas dijo que había tomado un vaso de **orange juice** y dos **scrambled eggs** con **toast** y **jelly**. **Thank you**, Lucy. Cuando le preguntó lo mismo al difunto Leo Pumarejo, el cabrón de Leo le dijo la verdad: one tortilla de harina **with plenty of peanut butter**! (HINOJOSA-SMITH, 2014, p. 123)

De acordo com as reflexões apresentadas, pode-se depreender que as escritas chicanas, em especial a de Hinojosa, possibilitam o reconhecimento de identidades biculturais que constituem poéticas fora de um paradigma monolíngue que rege a ideia de comunidade literária hispano-americana e norte-americana. Também proporcionam repensar a configuração do cânone literário dessas comunidades. Além disso, permitem considerar que escritores como Hinojosa-Smith, ao traduzirem suas próprias obras, produzem uma espécie de mediação cultural através da literatura. Assim, surge a seguinte indagação: esse escritor bilíngue capaz de autotraduzir-se poderia ser visto duplamente como autor, uma vez que a autotradução também implica, de certo modo, em uma reescrita?

Referências

- ALBUQUERQUE, J. L. As fronteiras ibero-americanas na obra de Sérgio Buarque de Holanda. *Análise Social*, v. XLV (195), p. 329-351, 2010.
- ANZALDÚA, G. *Borderlands: the new mestiza -- la frontera* / by Gloria Abzaldúa. -- 4th ed. Aunt Lute Books, San Francisco, CA: 2012.
- BHABHA, H. K. Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. In: _____. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CALDERÓN, H. A literatura chicana: notas para uma releitura histórico-literária. In: CORDIVOLA, Alfredo (et. al). *Temas para uma história da literatura hispano-americana: Inflexões da narração variações do deslocamento* (Tomo I). Porto Alegre: Letras1, 2022.
- CAMPOS, J. Un lugar llamado La Frontera. *El mostrador*. [s. l.]: 03 nov. 2003. Disponível em: <http://www.letras.s5.com/campos200703.htm>. Acesso em 19/11/2024.
- CORNEJO BERNAL, C. *Resolviendo casos desde el tercer espacio: detectives duros chicanos, sus características y las figuras femeninas en sus vidas*. Tese de doutorado (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Ensino, Universidade do Texas, 223 fl., 2023.
- COSTA, C. A.; MORETTI, E. C. Invenção do outro e encontro de identidades na fronteira Brasil-Paraguai. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, n. 11, mar. 2011. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/ccss/11/cm.pdf>. Acesso em 17/06/2024.
- DITTRICH, I. J. Apresentação, representação e metaforização das fronteiras: reflexões interdisciplinares. *Textos&Debates*, n. 22, p. 31-45, 2012.
- GOMEZ-PEÑA, G. *The New World Border*. Prophecies, Poems & Loqueras for the End of the Century. San Francisco: City Lights, 1996.
- GONZÁLEZ-T., C. A. La novela chicana: Arena de creencias y valores. *Confluencia*, v. 8/9, n. 2-1, pp. 145–54, 1993. Disponível em: www.jstor.org/stable/27922164. Acesso em 31/10/2024.
- HINOJOSA, R. *Estampas del Valle y otras obras / Sketches of the Valley and Other Works*. Quinto sol: Berkeley, 1973.
- HINOJOSA, R. *The Valley*. Bilingual Press/Editorial Bilingue: Ypsilanti, 1983.
- HINOJOSA, R. *The Valley/Estampas del Valle*. In English and Spanish. Arte Público Press Houston: Texas, 2014.
- LOBO, P. A. de C. *Chicanas em busca de território: A herança de Glória Anzaldúa*. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos de Literatura e de Cultura) - Departamento de Estudos Anglisticos, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. 442 folhas.

- MALDONADO, E. Klail City y sus alrededores: un texto clásico de la literatura chicana. *Tema y variaciones de literatura*, v. 14, n. 1, pp. 233-248, 2000.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PAVLINA, S. Y.; BARANOVA, M. I. Acolhendo o espírito de carnaval: o grotesco e o carnavalesco em Klail City Death Trip Series, de Rolando Hinojosa/Embracing the spirit of carnival: the grotesque and the carnivalesque in Rolando Hinojosa's Klail City Death Trip Series. *Bakhtiniana*, v. 17, n. 1, pp. 116-137, 2022.
- PRATT, M. L. *Ojos Imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Trad. Ofelia Castillo. México: FCE, 2010.
- PRIETO, A. La poética de la frontera. *Lucero*, n° 43, 1999, p. 38-43.
- TORRES, S. *Nosotros in USA: literatura, etnografía e geografías de resistência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ESTUDOS DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

ENSEÑAR EN LOS BORDES: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA PARA PENSAR Y FORMAR DOCENTES EN LAS FRONTERAS

Ana Luiza Suficiel - UNaM – CONICET

En este trabajo se presenta los avances del proyecto de tesis doctoral en el marco del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales el cual está vinculado al Proyecto de investigación "El español de uso en el NEA - lengua materna y extranjera - Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas", desarrollado en el Laboratorio de Semiótica de la Secretaría de Investigación de la FHyCS – UNaM. Su propósito es proponer acciones de formación docente para fomentar la construcción de identidades lingüísticas y socioculturales en las escuelas ubicadas en la región fronteriza entre la provincia argentina de Misiones y Brasil. Consideramos que los sujetos que habitan esta frontera experimentan múltiples dinámicas que interrelacionan estos territorios, más allá de las divisiones geopolíticas, es decir, las comunidades y/o la gente que habita el día a día en las fronteras desarrolla sus vidas con ritmos, lógicas y prácticas diferentes a las formas en que las consideran y prescriben los Estados y las políticas.

Antes de adentrar con más profundidad al contexto donde se realiza esta investigación, es necesario abordar el concepto de frontera para entenderla en toda su amplitud, y este ejercicio requiere que la veamos desde diferentes perspectivas. Desde un enfoque histórico y geopolítico, la frontera puede definirse como la línea que establece los límites espaciales a partir de los cuales se comienzan a desarrollar políticas para formar los Estados nacionales y asegurar su soberanía y consolidación. Entre los mecanismos utilizados para este fin se encuentra la elección de una lengua oficial que represente a los Estados en proceso de formación, así como la militarización de las zonas fronterizas para regular los espacios de dominación (STURZA, 2006). Estos marcos históricos y políticos permitieron la creación de una identidad nacional mediante la homogenización cultural y lingüística, que se extendió dentro de los territorios delimitados. Vale destacar que en esos territorios conformados no se admitía la influencia del "otro" (el extranjero, el que se encuentra fuera del Estado-Nación) en la cultura monolingüe valorada por los nuevos Estados. Además, el control fiscal y militar de las fronteras estuvo relacionado con los flujos comerciales, y de estas actividades derivaron los procesos de ocupación en las franjas limítrofes. A partir de este marco, la frontera deja de verse solo como una línea que separa territorios bajo control militar y se comienza a percibir desde un ángulo social, es decir, se redefine el concepto meramente espacial de frontera; las relaciones que surgen en esta zona superan los límites y adquieren mayor dinamismo cuando se

establecen los intercambios sociales que, a su vez, generan un potencial de integración cultural y económica.

La línea que separa el territorio de la Provincia argentina de Misiones de los estados brasileños de Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul tiene aproximadamente 800 km, lo que equivale a alrededor del 70% de toda la frontera entre Argentina y Brasil. Sin embargo, más allá de su dimensión geográfica, este espacio también es un punto clave de interacción lingüística y cultural. Dentro de este contexto de continuos intercambios sociales, se propone desarrollar los estudios que abarca este proyecto, fundamentado en la metodología de la investigación-acción participativa (IAP). Aunque este enfoque pedagógico y metodológico se originó en Europa, en este estudio se adoptará la versión latinoamericana propuesta por el colombiano Orlando Fals Borda (1987; 1991; 2015). En consonancia con la Educación Popular de Paulo Freire, esta corriente se enfoca en fomentar la reflexión sobre la práctica docente con el objetivo de transformar las realidades sociales desde la perspectiva de los sectores dichos subalternos (o subalternados), promoviendo un paradigma emancipador.

De acuerdo con los estudios sobre las fronteras entre Argentina y Brasil, más específicamente en la región fronteriza de Misiones, es evidente la influencia de los medios de comunicación brasileños, como la televisión y la radio. La presencia constante y marcada del idioma portugués en esta zona ha generado un impacto notable, al punto de que es posible observar una variedad de portugués estigmatizada, mezclada con elementos léxicos y fonéticos del español en el habla de los habitantes de la provincia argentina. Esta mezcla es conocida en la provincia como "portuñol" (LIPSKI, 2018). En muchas áreas de la frontera misionera, el portugués es la primera lengua con la que los niños tienen contacto, y a través de ella establecen relaciones afectivas con sus familiares y con la comunidad que la habla (MAIA & MÉNDEZ, 2018). Sin embargo, en las escuelas fronterizas, que fueron creadas estratégicamente para fomentar la "asimilación de las formas de vida argentinas" (Ley 19.524 de Régimen de Escuelas en Zonas y Áreas de Frontera), suele haber una actitud negativa de las autoridades escolares hacia las lenguas minoritarias o no dominantes, como el "portuñol", el guaraní y el alemán (AMABLE, 2012). En estos casos, estas actitudes provocan el silenciamiento de prácticas lingüísticas en favor de enseñar exclusivamente en las lenguas hegemónicas y estandarizadas (esto incluye el portugués que, a pesar de estar presente en el currículo de algunas escuelas de Misiones, se enfrenta a una enseñanza controlada que no refleja las prácticas lingüísticas reales de la región). Estas políticas y/o prácticas de silenciamiento limitan la diversidad lingüística que caracteriza la vida cotidiana en la frontera y refuerzan una visión monolingüe de la educación.

En cambio, en el lado brasileño de la frontera, la situación lingüística es notablemente diferente. A pesar del contacto frecuente con argentinos que cruzan la frontera por razones comerciales, laborales o familiares, el español no tiene una presencia tan significativa ni un impacto profundo en las comunidades brasileñas. En este contexto, emergen dos problemáticas distintas y asimétricas en territorios que, aunque conectados, responden de manera diferente a los contactos culturales y lingüísticos. Por un lado, en la frontera misionera, se observa un silenciamiento de las prácticas lingüísticas y culturales que caracterizan la región, favoreciendo la imposición de lenguas hegemónicas. Por otro lado, en Brasil parece existir una resistencia más marcada hacia la integración de elementos culturales y lingüísticos provenientes de Argentina, lo que refuerza una separación simbólica y lingüística entre ambas naciones.

Mirar las fronteras como espacios de contactos y también de asimetrías, nos permite poner el foco en las experiencias de los sujetos y los modos en que (re)significan sentidos en las vivencias cotidianas. En este contexto fronterizo es desarrollada el presente estudio, específicamente en el ámbito acá considerado como el microcosmo que refleja las relaciones entre los sujetos que ocupan y significan determinados lugares en la sociedad: la escuela.

En términos generales, la escuela es un espacio donde convergen diversos grupos socioculturales que se expresan desde sus propias realidades, ya sea en relación con temas de género, etnia, creencias, lengua, orientación sexual o la comunidad de pertenencia, pues cada grupo otorga significado a un lugar según las dinámicas que prevalecen en ese entorno (como barrios, aldeas u ocupaciones). No obstante, al centrar nuestra atención en la frontera, observamos una configuración distinta y única, que trasciende lo meramente espacial y geográfico, revelando un conjunto de dinámicas políticas, lingüísticas, sociales, históricas y culturales que se construyen en un contexto donde conviven sujetos y grupos con una gran diversidad de interacciones. La frontera se presenta como un entorno favorable para el contacto, las negociaciones dialógicas y, al mismo tiempo, para tensiones y conflictos, debido al constante flujo de personas que transitan por ella, ya sea por motivos económicos, turísticos, familiares, afectivos o necesidades que solo pueden resolverse en el país vecino.

En esta investigación-acción se pretende colaborar con los actores escolares para desarrollar un dispositivo que valore y reinterprete los lazos sociolingüísticos y culturales presentes en las escuelas vecinas de la frontera. Luego, se busca también superar el rol de mera observadora para involucrarse en un proceso colaborativo con la comunidad escolar, donde se diseñe un plan de acción que aborde el concepto de interculturalidad desde una perspectiva crítica, así como el de identidad, comprendida como algo que se (re)construye de manera no lineal, fragmentada, híbrida.

Un lugar donde se evidencian estas tensiones son los discursos en las comunidades escolares de la frontera entre Misiones y Brasil, donde las identidades de los estudiantes suelen construirse a partir de parámetros homogeneizantes y moldes tradicionales hegemónicos. Este proyecto tiene como **objetivo general** implementar una investigación-acción participativa (IAP), basada en el enfoque del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1987; 1991; 2015), como ya mencionado, orientada hacia la construcción de una educación intercultural crítica y la formación de identidades lingüísticas y culturales fronterizas en las escuelas primarias de la región fronteriza entre Misiones, en Argentina, y Brasil. Los aportes de Fals Borda en confluencia con la Educación Popular Freireana y el diálogo con el campo de las Ciencias del Lenguaje, Humanas y Sociales, como la Lingüística Aplicada de Moita Lopes (2008), la semiótica de Lotman (1996) y Camblong (2012; 2014; 2017), la Interculturalidad Crítica de Walsh (2008; 2010) y también los conceptos de identidad de Hall (2006), nos permiten elaborar un marco teórico-metodológico que facilite la interpretación de los discursos que surgen en estos espacios de interacción, caracterizados por dinámicas fronterizas que generan cruces y mestizajes lingüísticos-discursivos de manera fluida. A su vez, esta fluidez favorece la creación de nuevos paradigmas socioculturales esenciales para comprender la experiencia de ser sujeto transfronterizo y vivir (en) la frontera.

Son, por lo tanto, **objetivos específicos** de este trabajo:

- Fomentar la reflexión sobre la práctica docente en las regiones fronterizas en torno a la problematización y el supuesto silenciamiento de manifestaciones lingüísticas y culturales que difieren de lo hegemónico u oficial.
- Revalorizar y resignificar positivamente las prácticas propias de la frontera mediante la creación y ejecución de un plan de acción cooperativo entre la investigadora y la comunidad escolar.
- Proveer información útil para la creación de planes y acciones educativas interculturales, de integración y formación docente en el ámbito fronterizo, mediante la conformación de una red de interlocución tanto entre las comunidades escolares de Argentina y Brasil, como entre las escuelas y las autoridades públicas. Entre nuestras expectativas está la posibilidad de establecer contacto y colaboración con investigadores de universidades brasileñas.

El **diseño metodológico** de esta investigación se organiza en varias etapas, dado que se trata de un intenso trabajo interdisciplinario y cooperativo que se llevará a cabo "*in situ*". La elección del lugar para la investigación-acción se basa en la accesibilidad a las escuelas, considerando que tanto la investigadora como el grupo que acompaña el proceso de investigación-acción, deben desplazarse

a una escuela situada en la región fronteriza entre Argentina y Brasil. La institución seleccionada se encuentra en la Colonia Primavera, localidad perteneciente al municipio de El Soberbio, en el Departamento Guaraní, provincia de Misiones. El municipio argentino está conectado con el estado brasileño de Rio Grande do Sul y el traslado de las personas que cruzan esta frontera se da mediante una balsa, dado que el Río Uruguay actúa como límite natural entre ambas regiones.

La primera etapa (en curso) del proceso de Investigación-Acción Participativa se enfoca en identificar las problemáticas existentes en las instituciones. Esta fase incluye la recopilación de datos sobre la identificación de estudiantes y docentes, así como información social, cultural y lingüística de la comunidad. Se realizaron observaciones y registros de las interacciones entre los diferentes actores (docente-estudiante, director-estudiante, estudiante-estudiante) en diversos espacios escolares (aulas, patios, etc.). Además, son analizadas las actitudes y posicionamientos respecto al entorno educativo plurilingüe e intercultural de la frontera, junto con las estrategias de gestión de conflictos implementadas en la institución. Es importante destacar que un enfoque que busca integrar y dialogar diferentes disciplinas requiere también la aplicación de metodologías variadas. Antes de poner en marcha el plan de acción, es necesario desarrollar herramientas metodológicas que faciliten el logro del objetivo principal.

Asimismo, para este estudio que investiga las relaciones dialógicas entre sujetos y sus manifestaciones lingüísticas y culturales, así como el potencial de crear nuevos significados en la frontera entre Misiones y Brasil, consideramos esencial utilizar la etnografía como eje metodológico durante el trabajo de campo. En este contexto, la etnografía se entiende como un enfoque de observación e investigación interpretativa común en estudios antropológicos. A través de este enfoque, se realizan observaciones y análisis de las relaciones establecidas en la escuela, considerada como un microcosmos que refleja las relaciones sociales, prestando atención a cómo se configuran las relaciones de poder a través del uso del lenguaje y las lenguas en este espacio (qué lenguas se utilizan, cuándo, dónde y por qué algunas son permitidas o prohibidas). Coincidimos con la definición de Rosana Guber (2001, p.10), quien señala que el lenguaje es el principal vehículo de reproducción social. Al comunicarse, las personas no solo informan sobre su contexto, sino que también lo definen en el momento de la comunicación; por lo tanto, el lenguaje no actúa solo como un telón de fondo, sino que "crea" la situación de interacción y establece el marco que le otorga sentido. Desde esta perspectiva, describir una situación o un hecho es, en esencia, construir el orden social que esos procedimientos ayudan a representar.

Para enriquecer la metodología de investigación etnográfica, además de las observaciones, se llevarán a cabo encuestas para recopilar datos sociolingüísticos de toda la comunidad escolar y

registrar lo observado en los alrededores de la escuela. Esta recolección de información permitirá un análisis e interpretación de los datos utilizando estrategias de análisis del discurso.

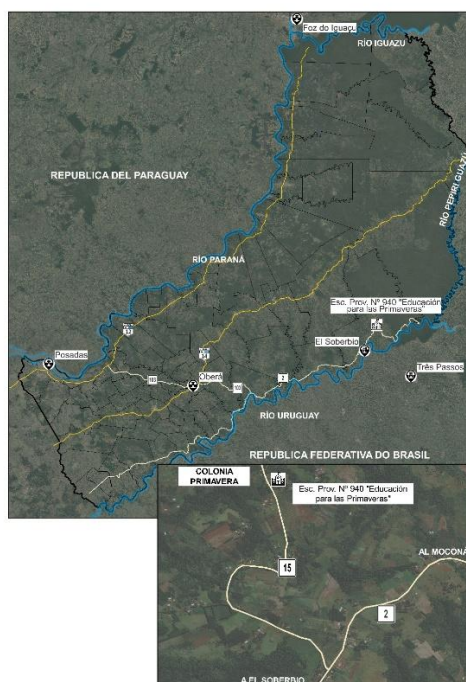
La siguiente etapa implica en la construcción colectiva de acciones pedagógicas, como la planificación de talleres de formación docente, que aborden la realidad multilingüe y multicultural de la frontera, buscando desarrollar iniciativas que no sean homogeneizadoras y que respeten las diferencias. Para observar y analizar la realidad y las prácticas (sociales, lingüísticas y culturales) en estos contextos, adoptar una perspectiva desde la semiótica posibilita la ampliación de una visión de cómo los sujetos habitantes de la frontera la (re)significan desde sus relaciones dialógicas fluidas el territorio.

La zona de **interculturalidad** se convierte así, en un **laboratorio semiótico** en el que quedan al descubierto las relaciones dialógicas, las traducciones en marcha y la potencia generativa de los procesos socioculturales. La **tensión** de dos maneras, de dos lenguas, de dos o más idiosincrasias puestas en el resbaladizo territorio de lo intercultural no se define con claros y distintos deslindes, sino por el contrario, da lugar al más amplio y dinámico intercambio, traducciones y mestizajes en una explosión de alternativas, de cruces, de amalgamas, de hibridaciones, de inventos y productos semióticos nuevos, diferentes, por tanto, extravagantes y excéntricos. (Camblong, 2005: 13; citada por Alarcón 2012. P 117).

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo proponer acciones que no silencien las manifestaciones de diferencias en el ámbito escolar. Al final, se llevará a cabo, después de la implementación del plan de acción, el cual subraya la importancia de adaptar la formación docente a las realidades culturales y lingüísticas del entorno, un nuevo análisis, en colaboración con los participantes, para identificar los cambios resultantes de las actividades interculturales desarrolladas durante el trabajo de campo. Destacamos también que este trabajo nos sitúa como investigadores de frontera y pone el acento en la importancia de insistir en nuestro continuo empeño por caminar por este espacio y pensarlo CON (y no solamente sobre) las experiencias de los sujetos que pueden aportar, desde sus lugares sociales y discursivos, al desarrollo de un proyecto amigable para las escuelas fronterizas.

La Colonia Primavera es una localidad situada en el municipio de El Soberbio, en el Departamento Guaraní de la provincia de Misiones, Argentina. En esta localidad, más específicamente en el Paraje San Ramón, cuyo acceso se da por la Ruta Provincial nº15, está ubicada la Escuela Rural nº 940 Educación para las Primaveras.

Figura 1: Colonia Primavera



Fuente: Q-gis, elaborado y editado por la autora¹

Esta escuela es una institución educativa que se caracteriza por su enfoque pedagógico-comunitario. Su misión no solo abarca la enseñanza tradicional, sino también el desarrollo de un proyecto educativo que fomente la integración y el crecimiento tanto de los estudiantes como de la comunidad en su conjunto. Además, brinda atención a estudiantes de nivel inicial, incluyendo aquellos con necesidades especiales, y a alumnos de nivel primario, desde maternal (45 días) hasta 7º grado.

El funcionamiento de la escuela depende del trabajo conjunto de un equipo multidisciplinario compuesto por 17 funcionarios, quienes desempeñan diferentes roles fundamentales para el día a día escolar. Este equipo incluye:

- Docentes: Encargados de impartir las clases y coordinar el aprendizaje de los estudiantes en los distintos niveles educativos.
- Auxiliares: Quienes brindan apoyo en diversas tareas dentro y fuera del aula, facilitando el trabajo pedagógico de los maestros y asegurando que los estudiantes cuenten con el apoyo necesario en sus actividades diarias.

¹ El mapa muestra la ubicación de la Escuela Rural 940 Educación para las Primaveras y su acceso desde la capital Posadas por las rutas Nacional 12, Provincial 103, 2 y 15.

- Directores: Responsables de la gestión institucional, la coordinación del proyecto pedagógico-comunitario y la vinculación entre la escuela y las familias.
- Cocinera: Encargada de la preparación de los alimentos para los estudiantes, garantizando una alimentación adecuada que contribuye al bienestar de los alumnos y apoya su capacidad para aprender.
- Portera: Quien se ocupa del mantenimiento y cuidado de las instalaciones, asegurando un ambiente seguro y acogedor para los estudiantes y el personal.

Hay también otros puntos importantes acerca del contexto al cual nos estamos refiriendo, ya que se trata de una institución educativa rural ubicada en una zona de pocos recursos económicos e poco visible a los ojos de las capitales. La Escuela Rural n° 940 fue construida en 2007 por los habitantes de la Colonia Primavera que reclamaban por una institución que brindara educación de nivel primario a sus hijos; empieza como aula satélite hasta independizarse y formar parte de la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (Red PEA). Recientemente en 2022, con la construcción del **nuevo edificio**, la escuela implementó la **jornada completa**, lo que ha significado una mejora sustancial en las condiciones de vida de los estudiantes. Esta jornada extendida **garantiza que los niños puedan alimentarse adecuadamente** durante el tiempo que pasan en la escuela. El día comienza a las **8 de la mañana con el desayuno**, luego **almuerzan al mediodía**, y antes de finalizar la jornada, a las **16 horas, se les sirve una merienda**.

El menú que se ofrece a los estudiantes sigue un plan **predeterminado por las instituciones y orientado por profesionales en nutrición**, pero el **presupuesto asignado no siempre es suficiente** para cubrir todas las necesidades. Por ello, la escuela ha tenido que buscar formas de **complementar la alimentación** a través de diferentes iniciativas y **donaciones** de la comunidad. Entre estas estrategias destacan la **producción de jugos naturales** para el consumo interno y proyectos de **cría de animales** como **conejos y gallinas** para la venta de huevos. Además, la escuela cuenta con una **vaca para la producción de leche**, un **vivero para la venta de mudas** y una **huerta escolar**, todo con el objetivo de **autogenerar recursos** y asegurar la alimentación de los alumnos.

En cuanto al acceso al agua, la escuela dispone de una **bomba que lleva el agua de una vertiente cercana** hacia las instalaciones de la escuela, lo que permite el **uso de canillas y sanitarios modernos**. Antes de que se construyera el nuevo edificio, la comunidad escolar debía ir a buscar el agua manualmente a la vertiente, que se encuentra a pocos metros del colegio. Además, en aquella época, tanto estudiantes como personal utilizaban **letrinas** debido a la falta de instalaciones adecuadas.

Al ser una escuela con **plurigrado (otra característica relevante del contexto)**, se agrupan a estudiantes de diferentes niveles en una misma aula, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y adaptado a las necesidades de cada uno. Los alumnos más grandes, por ejemplo, a menudo asumen roles de apoyo y guía para los más pequeños, mientras que los más jóvenes se benefician de estas dinámicas interactivas. A nivel pedagógico, los docentes deben adaptarse a las particularidades de cada estudiante, ajustando sus metodologías para garantizar que el aprendizaje sea significativo y personalizado para cada alumno, independientemente de su nivel. Tres fueron los grupos observados en la primera etapa del trabajo de campo, el primero está compuesto apenas por estudiantes del primer grado, el segundo por estudiantes de segundo y tercer grado y el tercer grupo es compuesto por los niños de cuarto a séptimo grado, todos del segundo ciclo.

Una particularidad de la comunidad escolar es que **todos los estudiantes hablan "portuñol"**, un dialecto híbrido que combina el español/castellano y el portugués, reflejo de la cercanía geográfica y cultural con Brasil, lo que añade un valor intercultural a la zona fronteriza.

En esta primera etapa del trabajo de campo, se pudo observar algo importante para pensar los próximos pasos: todos los estudiantes de los grupos observados (de 1º a 7º grado del segundo ciclo) tienen un dominio del español/castellano, aunque varía entre ellos, es decir, algunos presentan una tonada del portugués brasileño más acentuada que otros. No obstante, todos son capaces de comunicarse en español/castellano con los maestros y demás trabajadores de la escuela. En sus interacciones entre ellos, suelen utilizar el “portuñol”, y poseen la habilidad de cambiar de código según lo exija el contexto. Esta dinámica también se observa entre los padres, quienes conversan en “portuñol” entre sí, mientras que con los trabajadores de la escuela utilizan el español/castellano.

Esto quiere decir que estamos frente a un contexto de bilingüismo, o sea, existe en ese lugar la convivencia de dos variedades o formas de una lengua dentro de una misma comunidad de hablantes, aunque claramente una de ellas tiene mayor prestigio que la otra. Estas variedades suelen usarse en contextos diferentes; en términos generales el uso de la lengua oficial del país, el español/castellano, se reserva para situaciones formales (discursos, educación, medios de comunicación), mientras que el “portuñol” se usa en la comunicación cotidiana, familiar o en contextos informales. A partir del contexto que se nos presenta, consideramos imprescindible fomentar una transformación significativa en esta realidad mediante la implementación de un plan de acción orientado a la formación docente, que considere y respete las características socioculturales y lingüísticas específicas de la frontera de Misiones. Este plan buscará integrar y poner en valor dichas características dentro del ámbito educativo, promoviendo una enseñanza más inclusiva y contextualizada que reconozca la diversidad cultural y lingüística de la región, y la convierta en un recurso pedagógico clave para el desarrollo de identidades fronterizas.

Esto implica que nos encontramos ante un escenario de bilingüismo, es decir, la coexistencia de dos variedades o formas de una lengua dentro de una misma comunidad de hablantes. En este caso particular, esas dos formas lingüísticas son el español/castellano, que tiene estatus oficial, y el "portuñol", una variedad híbrida que surge del contacto entre el español y el portugués, características propias de las zonas fronterizas. Sin embargo, es importante señalar que, aunque ambas lenguas conviven, existe una marcada diferencia en cuanto al prestigio y el uso que se les da. El español/castellano, por su estatus de lengua oficial, goza de mayor reconocimiento y se utiliza principalmente en contextos formales y oficiales. Esto incluye su uso en instituciones educativas, en los medios de comunicación, en los discursos políticos, administrativos y en la documentación oficial, reforzando su posición de autoridad lingüística. Por otro lado, el "portuñol" es una lengua que emerge de la interacción cotidiana entre los hablantes de la frontera y se emplea en situaciones informales y familiares. Se utiliza en la comunicación diaria, en el trato entre vecinos, en las conversaciones entre familiares y amigos, y en aquellos espacios donde las relaciones afectivas y comunitarias son primordiales. Esta variedad lingüística, aunque es común entre los habitantes de la región, no posee el mismo grado de legitimidad que el español/castellano en los espacios formales y, en ocasiones, puede ser vista como una lengua de menor valor o prestigio social.

Este contexto de bilingüismo asimétrico revela una realidad compleja en la que las dinámicas lingüísticas están fuertemente influenciadas por las estructuras sociales y las jerarquías culturales presentes en la frontera. Dada esta situación, resulta esencial no solo reconocer la existencia de ambas variedades lingüísticas, sino también comprender las implicaciones que tiene para la comunidad escolar, donde se reproduce esta relación desigual entre las lenguas. Ante este escenario, consideramos fundamental promover un cambio significativo que contribuya a una mayor valoración del "portuñol" y de las particularidades sociolingüísticas de la región. Para ello, proponemos la implementación de un plan de acción dirigido a la formación docente, que tenga como objetivo no solo el reconocimiento, sino también la integración de estas características específicas dentro del ámbito educativo. Este plan debe ser capaz de reflejar y respetar la diversidad cultural y lingüística propia de la frontera de Misiones, fomentando una enseñanza inclusiva y adaptada a las realidades de sus habitantes. La intención es desarrollar un enfoque educativo que no solo considere el español/castellano como la única lengua válida en la escuela, sino que también valore el "portuñol" como un recurso pedagógico que puede enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se busca crear un ambiente educativo que, lejos de homogeneizar, reconozca y aproveche la riqueza cultural y lingüística de la frontera, ayudando a los estudiantes a construir sus identidades lingüísticas de manera positiva. Asimismo, este enfoque pretende fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes a su comunidad, respetando y promoviendo las diferencias lingüísticas como parte de su identidad fronteriza.

En conclusión, el plan de acción propuesto debe orientarse a transformar el contexto educativo actual, promoviendo un enfoque intercultural y multilingüe que favorezca la coexistencia armónica de las lenguas y culturas presentes en la región. Así, se logrará una educación más inclusiva, que responda a las necesidades reales de los estudiantes y que, a la vez, impulse el desarrollo de identidades fronterizas que reconozcan la riqueza de sus múltiples influencias culturales.

Bibliografía

- ALARCÓN, R. Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lectoescritura inicial, Posadas, Misiones: Editorial Universitaria, 2012
- AMABLE, H. W., Las figuras del habla misionera. EdUNaM –Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2012
- CAMBLONG, A. Umbrales semióticos. Córdoba, Alción Editora, 2017
- _____. Habitar las fronteras... Posadas: EDUNAM Editorial Universitaria de la UNaM , 2014
- CAMBLONG, A. y FERNÁNDEZ, F. Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Posadas: Editorial Universitaria, 2012
- _____. Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones. Posadas, FHCS – UNaM, Ministerio de Cultura y Educación de la Prov. de Misiones, 2005
- _____. Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. Foro Internacional Fronteras Culturales. Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Artes, Diseño y Ciencia de la Cultura, 2005
- CAMBLONG, A., ALARCÓN R. y Di MÓDICA, R. *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Volumen II. Posadas: Editorial Universitaria. (coautoría con Raquel Alarcón y Rosa Di Módica), 2012
- CANDAU, V.M. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, Periódicos PUC – PR, 2010
- _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANDAU, M.V., MOREIRA, A.F. [Org.] Educação e Diversidade. Petrópolis: Editora Vozes, p.13-37, 2009
- _____. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In. Reinventar a escola. CANDAU, M.V. [Org.] Petrópolis: Editora Vozes, 2005
- DE CERTAU, M. La invención de lo cotidiano 1. Artes del hacer, 1994
- FALS BORDA, O. & RODRÍGUEZ BRANDAO C. Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental, 1987
- FALS BORDA, O. y MD. ANISUR Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP. Bogotá: Rahman, 1991
- FALS BORDA, O. Una sociología sentipensante para América Latina. In. Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015
- GRIMSON, A. Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad. Bs. As.: Siglo XXI, 2011
- GUBER, La Etnografía, Método, Campo Y Reflexividad - Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.
- HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social. México, FCE, 1978
- HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Traducción Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

- LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001
- LIPSKI, J. La interfaz portugués-castellano en Misiones, Argentina: zona de prueba para la alternancia de lenguas. *Revista Estudios Filológicos*, (60), 169-190, 2018. Disponible en: <<http://revistas.uach.cl/index.php/efilolo/article/view/1261>>
- LOTMAN, I. La Semiosfera I. Madrid, Cátedra, 1996
- MAIA, I. C. da & MÉNDEZ, S. C. Historia, entramados y cruces de la cultura fronteriza: efectos en los discursos. *Revista La Rivada* 6 (10), p. 59-74, 2018. Disponible en: <<http://www.larivada.com.ar/index.php/numero-10-julio-2018/92-2-dossier/179-historia-entramados-y-cruces-de-la-culturafronteriza-efectos-en-los-discursos>>
- MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. In. *Revista D.E.L.T.A.*, v.24, n.2, p.309-340, 2008
- MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. MOITA LOPES, Luiz Paulo da [Org.] Campinas, Sp.: Editora Mercado das Letras, 2003
- MOTA NETO, J. C. P. F. e FALS, O. Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Revista Folios*. N.48, 2018
- STURZA, E. Línguas de Fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. In. *Revista Ciencia e Cultura*, v. 57, n.2, 2005. Disponible en: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021>
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, pp. 75-96, 2010
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Textos & Formas*, UNAL, Colombia, 2008

PREPOSIÇÃO ‘A’: UMA LETRA, DUAS LÍNGUAS, VÁRIOS USOS, MUITAS DÚVIDAS

Amanda Cristina Bazani¹

Rosa Yokota² - UFSCar

Resumo: As pesquisas sobre o uso de espanhol por falantes não nativos apontaram que as preposições são um dos elementos que causa problemas no processo de aprendizagem (SANTOS GARGALLO, 1993; FERNÁNDEZ, 1997). As preposições têm valores lexicais, esta característica é ensinada nos materiais didáticos e nos cursos de idiomas, entretanto a preposição ‘a’ têm valor somente gramatical em determinados contextos sintáticos que nem sempre são abordadas no ensino. Em Yokota (2001), fez-se um estudo sobre a preposição ‘a’ marcadora de caso acusativo na produção em espanhol de estudantes brasileiros e, em Bazani (2023), identificou-se que esta preposição estava presente em contextos de marcação de dativo da produção de estudantes de espanhol apesar de que havia a hipótese inicial de que seria substituída pela preposição ‘para’ em razão das mudanças pelas quais passa o português brasileiro (MORAIS; BERLINCK, 2017). A presente comunicação pretende refletir sobre a aprendizagem da preposição ‘a’ marcadora de caso acusativo e dativo como um desencadeador do processo de aquisição da sintaxe do espanhol por brasileiros.

Introdução

O presente texto, cuja primeira versão foi apresentada no XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas³, realizado na UFSC, em Florianópolis, se baseia em dois estudos, distanciados temporalmente, em que o uso da preposição ‘a’ é abordado: Yokota (2001) e Bazani (2023). Aproximamos as duas pesquisas por ambas abordarem um tema que, no final do século passado, foi um elemento que chamou a atenção dos estudos sob a perspectiva da análise contrastiva, análise de erros e interlíngua, como os de Santos Gargallo (1993) e Fernández (1997). Outras pesquisas, dentro do mesmo âmbito teórico, abordaram especificamente a produção em espanhol de aprendizes brasileiros, como Durão (1999) e Duarte (1999). O (não) uso e a alternância de preposições é algo identificado nestas pesquisas, sendo, por isso, considerado um tema de difícil aprendizagem em língua estrangeira e, no caso do espanhol por falantes de português, também.

Ao contrário das hipóteses iniciais criadas pela leitura dos trabalhos contrastivos, as pesquisas de Yokota (2001) e Bazani (2023) identificaram o uso da preposição ‘a’ em contexto de

¹ Licenciada em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição.

² Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar.

³ Agradecemos o apoio financeiro concedido pelo PPGL/UFSCar proveniente da verba CAPES/PROAP para nossa participação no evento e produção do presente texto.

marcação de caso acusativo (objeto direto preposicionado - ODP) e dativo (objeto indireto - OI) na produção em espanhol de brasileiros, como nos exemplos:

(1) *Invité entonces a unos amigos para que cenáramos juntos em mi casa.* (Yokota, 2001)

(2) *El hombre entregará el regalo a la Eva.*

Estes dados aproximam a produção dos aprendizes ao espanhol. Por isso, a reflexão sobre tal produção, bastante específica, passa a ser o objeto do presente estudo..

A seguir, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se, a partir de aportes teóricos, o uso da preposição ‘a’ marcadora de caso no português brasileiro (PB) e espanhol. Posteriormente, é descrita a metodologia utilizada nas pesquisas consultadas e, finalmente, se apresentam as análises feitas da produção dos estudantes brasileiros de espanhol, seguidas das reflexões geradas. Finaliza-se o texto com algumas reflexões.

1 A preposição ‘a’

A classe de palavras ‘preposição’, mesmo quando se trata de uma língua específica, gera controvérsias quanto ao uso e às formas de subclassificar seus elementos. Em Yokota (2001), são apresentadas diferentes formas de classificar as preposições, sendo que a divisão em duas grandes categorias parece ser a mais adequada para entender a preposição ‘a’: uma em que as preposições são consideradas fortes, plenas e ‘verdadeiras’ por terem valor semântico e outra categoria em que a preposição é considerada fraca, vazia ou pseudo-preposição, pois ela funciona como uma ‘marca’ de função sintática. É o que ocorre com a preposição ‘a’ que marca casos⁴ acusativo e dativo no espanhol.

Nas gramáticas tradicionais, registra-se também o uso de preposição ‘a’ no português como uma marca de ODP e de OI também, entretanto, os estudos descritivos vêm mostrando que o PB está passando por mudanças, entre elas, quanto ao uso da preposição marcadora de caso como se descreve a seguir.

1.1 Marcador ‘a’ de dativo no PB e no espanhol

Dentro da gramática do PB, encontramos a definição de que a preposição ‘a’ introduz o argumento do OI em verbos ditransitivos quando “tais argumentos possuem, tipicamente, a função semântica de recipiente (alvo/meta) e fonte/origem” (MATEUS, *et al*, 1990, apud BERLINCK e

⁴ Durante o debate sobre o tema da classificação de preposições no simpósio em que a primeira versão deste texto foi apresentada, tivemos a sugestão de que seria adequado utilizar o termo ‘marcador de caso’ e não mais a classificação gramatical clássica ‘preposição’ para abordar ‘a’.

MORAIS, 2006, p. 75). Além disso, as autoras afirmam que “Quando é um pronome, apresenta a forma casual dativa. No caso da 3ª pessoa, as formas *lhe/lhes*.” (BERLINCK e MORAIS, 2006, p. 75), como em:

(3) O miúdo deu o brinquedo **ao** amigo.

(4) O miúdo deu-**lhe** o brinquedo.

Bechara (2009) destaca o emprego da preposição ‘a’ para “introduzir complemento verbal de OI e nominais representados por nomes ou pronomes oblíquos átonos” (BECHARA, 2009, p. 257):

(5) Perdoamos mais vezes **aos** nossos inimigos por fraqueza, que por virtude.

Ainda que a preposição ‘para’ possa ser usada para introduzir o OI na estrutura verbal, Berlinck e Moraes (2006) apontam os diferentes significados que ambas as partículas possuem a depender dos diferentes contextos linguísticos, pontuando, desta forma, a possibilidade de tais preposições não serem, em alguns casos, intercambiáveis, como, por exemplo:

(6) O Pedro comprou um carro **ao** José.

(7) O Pedro comprou um carro **para** o José

No primeiro exemplo, as autoras afirmam que a sentença é ambígua, uma vez que “ao José”, é interpretado com papel temático de recipiente ou fonte, assim, “José” é entendido como “ponto final do movimento” ou origem. Contudo, no segundo exemplo, as autoras afirmam que a preposição ‘para’ é “um adjunto oblíquo, interpretado como o beneficiário do evento comprar” (BERLINCK e MORAIS, 2006, p. 77).

Indo na contramão do que as gramáticas tradicionais pontuam sobre o uso da preposição ‘a’ como introdutora de OI, verificou-se uma grande mudança nessa estrutura gramatical no decorrer dos vários séculos do PB. Estudos como os de Berlinck e Moraes (2006) e Castilho (2010), apontam para o declínio do uso dessa preposição como marcadora de caso dativo.

Castilho (2010), diz que “a substituição de ‘a’ por ‘para’ representa, na verdade, uma regramaticalização, pois ‘a’ provém do latim ‘ad’; reforçada por outra preposição latina, *per*, donde *perad* > português arcaico *pera* > português moderno *para*.” (CASTILHO, 2010, p. 590):

(8) Deu a prova **ao** aluno > Deu a prova **para** o aluno.

Com isso, Berlinck (1997, apud CASTILHO, 2010) identificou de forma quantitativa uma perda significativa do uso da preposição ‘a’. A autora fez um estudo comparativo entre o PB moderno e o PB do séc. XIX e, após o *corpus* analisado, chegou aos seguintes resultados:

- PB do séc. XIX: o uso da preposição ‘a’ como marcadora de caso dativo correspondeu a 72% do corpus analisado;
- PB contemporâneo: o uso da preposição ‘a’ como marcadora de caso dativo correspondeu a apenas 4% do corpus analisado, enquanto que a preposição ‘para’ foi utilizada em 74% das vezes.

Assim, ao longo do tempo, no PB, é perceptível que ocorre uma mudança significativa no uso dessas preposições, o que está diretamente relacionado à alteração do uso do dativo na língua.

Em contrapartida, no Espanhol, este tipo de mudança parece não ocorrer, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral da língua. Assim, segundo a RAE (2009), a relação entre o OI e a preposição ‘a’ se estabelece da seguinte maneira:

Se llama complemento indirecto u objeto indirecto la función sintáctica desempeñada por los pronombres átonos de dativo, así como por los grupos preposicionales encabezados por la preposición a que pueden ser reemplazados por un pronombre de dativo. (RAE, 2009, p. 671).

Tal afirmação é exemplificada a seguir:

(9) Jacinto pidió a su esposa las llaves > Le pidió las llaves (RAE, 2009, p. 671)

Aclara-se também que o papel temático exercido pelo preenchimento do dativo pode denotar: “el receptor, el destinatario, el experimentador, el beneficiario y otros participantes en una acción, un proceso o una situación.” (RAE, 2009, p. 671)

Sobre o fato de que algumas gramáticas tradicionais considerarem também complemento indireto aqueles regidos pela preposição ‘para’ quando introduzem o destinatário de alguma ação, a RAE (2009) se contrapõe a essa ideia, afirmando:

En la actualidad se piensa que no lo son, ya que no admiten la sustitución por pronombres dativos. No son equivalentes, por tanto, Le dio un regalo a su amiga y Le dio un regalo para su amiga. Los grupos preposicionales con para son, además, compatibles con los complementos indirectos, como se ve en el ejemplo anterior y en Le entrega la carta para el Rey y le ordena que no acuda a Villa Giralda (Anson, Don Juan), donde se comprueba que el pronombre dativo le y el grupo preposicional para el Rey tienen referentes distintos. (RAE, 2009, p. 671)

Em consonância a isso, Groppi (2008) reforça a ideia de que o OI é o argumento introduzido pela preposição ‘a’. Quando menciona a preposição ‘para’, a autora afirma que os sintagmas introduzidos por ela, do ponto de vista semântico, tem um papel temático de beneficiário que, de fato, às vezes o OI possui. Contudo, “*los sintagmas con ‘para’ pueden aparecer en una predicación*

además del OI, lo que muestra que no cumplen esta función sintáctica sino que son un adjunto dentro de esa predicación.” (GROPPI, 2008, p.3), como no exemplo a seguir:

- (10) *Juan le compra flores a esa florista para María.* (João compra flores dessa florista para a Maria.

Portanto, ao contrário do que vem ocorrendo no PB, no espanhol não está havendo o declínio do uso da preposição ‘a’ em detrimento da preposição ‘para’ como marcadora de caso dativo. É preciso, portanto, para se comprovar a situação atual de tal objeto de estudo, uma maior investigação de como essas estruturas linguísticas estão ocorrendo em ambos os idiomas na contemporaneidade.

Além disso, é preciso que haja pesquisas contrastivas que não levem apenas como objeto de análise as gramáticas tradicionais, visto que, como apontam Rammé e Rodriguez (2020), ao se deter somente a um estudo comparativo da norma padrão entre os dois idiomas, de fato, haverá muitas poucas diferenças. É preciso, portanto, considerarmos a língua em uso e a sua variabilidade, pois, desta forma, teremos um outro panorama que apontará diferenças importantes entre o PB e o espanhol.

1.2 Marcador ‘a’ de acusativo no PB e no espanhol

Ramos (1992), em um estudo variacionista-gerativista, baseado em corpus oral e escrito, constatou que, no PB, a variação entre objetos diretos (ODs) preposicionados e não preposicionados constitui-se em uma mudança linguística que ocorre concomitantemente a outras mudanças⁵. Assim, entre os exemplos de realização de OD no PB apresentados pela autora, destacam-se:

- (11) Encontrei [] ele ontem. (pronome lexical)
(12) Abraçamos a eles ontem. (a+pronome lexical)
(13) Eu o vi. (clítico - menos preferido)
(14) Eu [] vi. (categoria vazia - mais preferido)

A forma preferida de realização de OD no PB, hierarquicamente, é a categoria vazia, ex.14, e a forma menos preferida é o uso de clítico, ex.13. No caso do ex.11, há o apagamento da preposição em estruturas onde normativamente se recomenda seu uso, este é um uso peculiar do PB entre as línguas românicas. Uma construção como a do ex.12, estaria em contexto mais formal e o uso como o ex. 13, segundo Ramos (1992), seria de extrema formalidade. Apesar de que se chama a atenção para o fato de que haveria construções em que somente a preposição ‘a’ poderia ocorrer, como em

⁵ A mudança de ordem OV >VO; mudança de ordem VS > SV com verbos transitivos e mudança na realização do objeto direto anafórico, em que o objeto nulo tende a substituir o clítico.

duplicação de clíticos, ex.15. b. ('para' geraria oração agramatical, ex.15.a.), de acordo com Matos & Duarte (1984 apud Ramos, 1992), nota-se que são construções em que, no PB, a forma com pronome lexical, ex.15.c., seria a mais aceitável:

(15.a) *Para mim, ninguém me espera.

(15.b) A mim, ninguém me espera.

(15.c) Eu, ninguém [me] espera.

Outro contexto de uso de 'a' obrigatório seria o de oração coordenada com clítico e pronome lexical ou SN pleno, como se vê a seguir em 16. Entretanto, podemos ter como aceitáveis no PB as formas sem 'a':

(16.a) Ele me convidou e a ele também. X Ele convidou eu e ele também.

(16.b) Ele me convidou e ao Beto também X Ele convidou eu e o Beto também.

Para complementar, outro contexto de obrigatoriedade seriam orações interrogativas, relativas e topicalizadas. Entretanto, os exemplos trazidos por Ramos (1992 apud Yokota, 2001, p.75) são contextos bastante formais:

(17) A quantos de vocês viram na festa?

(18) Os homens a quem viram ontem são os novos hóspedes.

(19) A estes homens, já assaltaram ontem.

Yokota (2001) conclui que a manutenção do uso da preposição 'a' junto a OD no PB parece caracterizar a língua escrita culta, juntamente com outros fenômenos que acompanham o uso desta preposição, como a mobilidade sintática e o uso de pronomes clíticos. Trata-se de uma marca que está em desuso no PB e que fica restrita a alguns contextos linguísticos, para usos sociais muito específicos.

Por outro lado, no caso do Espanhol, a função gramatical de marcadora de caso está preservada e, além das questões sintáticas de mobilidade dos elementos da oração e manutenção dos clíticos, a presença da preposição está relacionada com a marcação de características semânticas [+humano] [+definido], não só do OD, mas também do sujeito oracional.

(20) Vi a Juan. X * Vi Juan.

(21) * Juan rompió a la mesa. X Juan rompió la mesa.

Há grande variabilidade no Espanhol quanto à duplicação quando o OD é um sintagma nominal (SN). No caso de pronome lexical, a duplicação é obrigatória. Jaeggli (1982, apud Yokota, 2001, p.69) afirma que 'um SN objeto pode ser duplicado por um clítico somente se o SN for

precedido de preposição’. Assim, o autor explica a duplicação em algumas variedades, como a da região do Prata (Argentina):

(22) *Lo vieron a Guille en la calle.*

Um dos aspectos importantes da análise de Jaeggli (1982, apud Yokota, 2001, p. 71) sobre a duplicação de OD é que ela parece confirmar a importância de traços [animado] e [específico] não só para o fenômeno da duplicação, mas também para a marcação através de ‘a’ do caso acusativo. Assim, o uso de clíticos, a duplicação, a mobilidade dos argumentos verbais na oração e a marcação do acusativo através de ‘a’ está em vigor no espanhol, sendo que pode-se encontrar variedades em que há diferenças de uso.

Feita esta breve descrição da marcação de caso dativo e acusativo do PB e do Espanhol, sintetiza-se a seguir os procedimentos metodológicos das pesquisas de Bazani (2023), sobre o dativo, e de Yokota (2001), sobre o acusativo.

2 Procedimentos metodológicos

Na pesquisa de Bazani (2023), foram utilizadas duas técnicas de pesquisa qualitativa: a análise documental e grupos focais. O corpus para a análise foi composto de respostas de dois diferentes grupos de estudantes.

Para formar este *corpus* foi utilizado duas coletas de dados com dois grupos diferentes de estudantes:

- a) A primeira coleta de dados foi realizada durante o projeto de Iniciação Científica (IC) e foi feita com um grupo de 7 brasileiros estudantes de espanhol como língua estrangeira de um curso de pré-intermediário 1.
- b) A segunda coleta de dados foi realizada durante o TCC, com um grupo de 11 estudantes de licenciatura em letras português-espanhol, que cursavam o equivalente ao 4º semestre do curso no momento em que deram as respostas recolhidas e analisadas.

Para realizar a coleta de dados com o primeiro grupo, organizou-se uma atividade de produção escrita a partir da visualização de um input linguístico. Para isso, foi disponibilizado aos participantes, via plataforma do Google Classroom, um documento no qual continha as atividades a serem respondidas, de acordo com a ordem a seguir:

- Primeira atividade: antes da visualização do input linguístico, os participantes tiveram que escrever um parágrafo a respeito do que eles imaginavam que seria o tema do vídeo a partir do seu título. O vídeo, em questão, é intitulado “*El amor mola: Como dos desconocidos*”, de Roberto Pérez Toledo. Contudo, esta primeira questão escrita não nos

auxiliou na pesquisa, sendo assim, não foi analisada como o *corpus* que a constituiu, uma vez que seu único objetivo foi o de introduzir os participantes ao tema que, posteriormente, foi trabalhado.

- Segunda atividade: os participantes tiveram que visualizar o vídeo até o minuto 2:09 e responder à seguinte questão: “*Si pudieras hablar con Eva en este exacto momento, ¿qué le aconsejarías a hacer?*”
- Terceira atividade: os estudantes continuaram a assistir o vídeo até o minuto 3:16 e, em seguida, responderam à pergunta: “*¿Qué pasará en seguida?*”.
- Quarta atividade: cada participante, a partir do seu ponto de vista, teve que escrever um texto no qual eles tiveram que narrar a história dos personagens do vídeo, utilizando, obrigatoriamente, um narrador na terceira pessoa do singular.

O intuito das atividades foi o de explorar verbos de dois e/ou três argumentos no espanhol, com preenchimento do OI como argumento, a fim de se obter o *corpus* para posterior análise. Sendo assim, para que tal análise fosse realizada, foram utilizados somente os excertos nos quais há a presença de tais verbos.

No caso do outro grupo, a coleta de dados se deu através da consulta às atividades feitas durante as aulas remotas de uma instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo no período de isolamento por questão sanitária durante a pandemia de Covid-19. Este grupo estava cursando uma matéria de Compreensão e Produção em Língua Espanhola 2, na qual uma das unidades didáticas trabalhadas durante o curso abordava justamente as noções de *Complemento Directo e Indirecto*. Antes, contudo, de começar com as definições para o espanhol do uso desses complementos e a fim de se ter uma noção do conhecimento prévio que os estudantes possuíam a respeito do tema, a professora lhes pediu, como primeira atividade, que respondessem a seguinte questão, de acordo com entendimentos e experiências na sua Língua Materna (LM): “O que é objeto direto e objeto indireto em português? Use exemplos para explicar e fazer comentários.”.

Ao todo 11 estudantes participaram da atividade e as suas respostas foram registradas e coletadas na plataforma do Google Classroom.

Na pesquisa de Yokota (2001), houve dois momentos de coleta de dados com participantes diferentes. Os participantes da pesquisa eram estudantes adultos, universitários do Estado de São Paulo, além de um grupo de controle.

- a) A primeira coleta foi realizada em 1999, em quatro locais diferentes. A pesquisadora solicitou que os professores distribuíssem e recolhessem as folhas impressas com duas atividades: uma produção textual e 8 frases para serem traduzidas do português para o

espanhol (8 falantes de espanhol do grupo controle fizeram esta atividade). Houve 70 formulários preenchidos.

- b) A segunda parte da coleta foi realizada em 2000, nos mesmos quatro locais, porém com grupos de estudantes diferentes. A pesquisadora solicitou, novamente, a colaboração de professores de espanhol que solicitaram aos estudantes que fizessem uma atividade de completar espaços com preposições. Um grupo de 9 falantes de espanhol do grupo controle também fez a atividade. Houve 104 formulários preenchidos.
- c) A partir dos formulários coletados, os participantes foram divididos em 5 categorias de acordo com o número de horas de aula que tiveram. Posteriormente, da primeira coleta foram escolhidos 5 participantes de cada categoria, o que gerou: 25 textos e 25 formulários de tradução. Da segunda parte da coleta, os dados dos 104 formulários foram utilizados para formar o corpus.

3 ‘A’ marcadora de caso dativo na produção em espanhol de brasileiros

No início da pesquisa de IC, não havia sido objetificado o estudo das preposições ‘a’ e ‘para’ como marcadora de caso dativo. Entretanto, durante as análises das respostas dos participantes, alguns pontos importantes foram notados no que se refere à marcação de caso dativo nas produções escritas de espanhol de estudantes brasileiros. Segundo a gramática normativa, as preposições são palavras invariáveis, que exercem a função de núcleo do sintagma preposicional, ligando, assim, dois elementos numa frase, estabelecendo uma relação de subordinação entre eles. À vista disso, como o objetivo da pesquisa de TCC era, justamente, investigar as marcas do portuguêsPB em relação ao uso do OI de 3ª pessoa nas produções escritas em espanhol de estudantes brasileiros, partiu-se da hipótese de que haveria uma transferência do conhecimento linguístico da LM para a Língua Estrangeira (LE).

Dessa forma, se destacou a preposição marcadora do OI, pois de acordo com as pesquisas consultadas, no caso do PB, os falantes preferem o uso da preposição ‘para’ em detrimento a ‘a’. Contudo, o que foi identificado nas produções escritas analisadas que formaram o corpus da pesquisa de IC é que muitos dos participantes utilizaram a preposição ‘a’ em detrimento da preposição ‘para’ em suas produções, como nos excertos abaixo, retirados de Bazani (2023, p. 31):

(24) *El hombre entregará el regalo a la Eva.*

(25) *Adán no cambia tu expresión o entrega el regalo a Eva.*

(26) *Yo diría a Eva que si el amor aún existe (...)*

(27) *Luego, Eva Ø revela que todavía trató de escribirle a Adam.*

(28) *Y dándole la espalda a Adán, Eva se alejó.*

Quando analisamos a coleta de dados do segundo grupo de estudantes que contribuíram para a pesquisa de TCC, percebemos que o conceito que estes estudantes brasileiros têm sobre o OI no PB não condiz com as descrições teóricas consultadas, mas com normas escolares simplificadas: “é aquele marcado por preposição” (BAZANI, 2023, p. 34).

Esta é uma resposta bem aceita, ainda que seja incompleta. Contudo, essa definição poderia favorecer o uso da preposição ‘para’, uma vez que estudos apontam uma preferência do uso dessa preposição acompanhando o OI em detrimento da preposição ‘a’, por falantes de PB como LM.

Esta é uma hipótese que mostraria um vestígio da LM dos estudantes em suas produções em LE, como foi o caso do apagamento do complemento de OI de 3ª pessoa verificado por Bazani (2023). Segundo o que foi detectado nas produções escritas do primeiro grupo: dentre os verbos de comunicação utilizados, houve omissão na posição argumental do dativo em 77,3% dos casos e a omissão de 75% no complemento indireto dos verbos de transferência. Estes dados constituem uma marca da LM destes estudantes.

Contudo, na análise da marcação do caso dativo, encontramos que a preposição ‘a’ foi usada em 75% dos casos e neles acompanhava um SN. Houve também dois casos em que o complemento não era um SN, mas ainda assim estavam acompanhados da preposição ‘a’: junto com pronome pessoal *ella* e junto com pronome indefinido *alguien*. Esta é uma marca que aproxima as produções escritas dos estudantes da gramática da LE (espanhol) e as distancia da LM (PB).

4 ‘A’ marcadora de caso acusativo na produção em espanhol de brasileiros

Pesquisas consultadas por Yokota (2001) indicavam que o uso de preposição ‘a’ em língua espanhola no contexto de ODP era especialmente problemático no processo de aprendizagem do espanhol como LE. Naquele momento, a hipótese do marcado diferencial de Eckman (1977 apud Yokota, 2001, p.90) permitiu interpretar que o ODP seria uma estrutura marcada e que sua aquisição/aprendizagem seria mais difícil, tanto assim que a omissão de ‘a’ era mais frequente que sua adição nas pesquisas sobre interlíngua como as de Fernández (1997), Durão (1999) e Duarte (1999).

Entretanto, na análise dos dados recolhidos através de três instrumentos de coleta, foi possível verificar que a compreensão daquela produção não era simples. Na produção de texto houve, de fato, mais omissão da preposição em todos os níveis. Entretanto os participantes que tinham menos horas de aula chegaram a utilizar adequadamente a preposição ‘a’ enquanto que aqueles que tinham mais horas de aula, não a utilizaram. Ou seja, as realizações gramaticais de ODP

estavam concentradas naqueles que tinham até 120 h/a. As omissões e adições de preposição ‘a’ ocorreram na produção daqueles que tinham de 120 h/a a 180 h/a. Os que tinham além de 180 h/a omitiram a preposição em todos os contextos de ODP de suas produções textuais.

No caso da tradução, houve a omissão em todos os níveis também. As produções de quem tinha de 120 h/a a 180 h/a foram as que apresentaram mais agramaticalidade, ou seja, não se apresentou o uso gramatical do ODP em nenhuma produção (ou se omitiu ou se adicionou a preposição em todos os casos). Entretanto, aqueles que tinham até 120 h/a e os que tinham mais de 180 h/a, apesar das omissões, apresentaram também construção gramatical de ODP em suas produções.

Nos dados referentes à atividade de completar vazios com preposições, o corpus era consideravelmente maior (2600 orações). A construção gramatical de ODP foi de 68,85% no total, sendo que o número de usos considerados adequados aumentou de acordo com o número de h/a assistidas, os que tinham mais de 250 h/a apresentaram uso adequado da preposição em 76,67% da produção.

Os dados dos três instrumentos mostraram resultados bastante diferentes. Dados de um mesmo participante eram contraditórios, mostrando que há variabilidade segundo a atividade que se solicitava, como nos exemplos:

(28) *Prod de texto: ... Encontré [] mi profesora.../ ... saludé [] mi ex- profesora de manera más afectuosa.*

(29) *Tradução: He conseguido entrar porque encontro a João y él me prestó la suya.*

Assim sendo, diferentemente da hipótese feita a partir da comparação entre as línguas, a partir do corpus, se constatou a variabilidade da produção não nativa de acordo com a atividade solicitada aos participantes. Além disso, a produção dos participantes que eram alunos iniciantes apresentaram mais construções com ODP gramaticais do que se esperava. Os resultados dos participantes com nível intermediário (120 a 180 h/a), em comparação com os demais, eram os que apresentavam mais agramaticalidade. A presença da preposição marcadora de caso acusativo ‘a’ foi identificada na produção nas três atividades dos instrumentos de coleta de dados.

5 Reflexões a partir da marcação de caso acusativo e dativo na produção em espanhol de estudantes brasileiros

A partir dos estudos que descrevem o PB citados anteriormente, foi possível verificar que a preposição ‘a’ está no conjunto de mudanças pelas quais passa o PB. O mesmo não ocorre com o espanhol. Para este texto, entretanto, focalizamos a marcação de caso, dada a necessidade de um

recorte para melhor descrição e compreensão de uma parte do processo de aquisição/aprendizagem de LE.

Entende-se, tal qual González (1994), segundo Yokota (2001, p.123), que o uso gramatical da preposição ‘a’ marcadora de caso presente na produção de estudantes brasileiros de espanhol reforça a ideia de que a aquisição de uma língua estrangeira se dá por blocos, que não se trata da aquisição isolada de um item da língua, mas da reestruturação de porções que possibilita a mudança e a evolução da interlíngua.

Assim, apesar das mudanças no PB até chegar à língua dos participantes das pesquisas, considera-se, tal qual defende Kato (2019) em relação à manutenção de características do PE no PB, que há resquícios na periferia marcada da LM que são recuperados ao se aprender uma variedade (a gramática do letrado) escrita formal da mesma distanciada da gramática parametrizada. No caso do espanhol como LE, tal periferia marcada atuaria de forma a fixar usos na produção em espanhol de falantes de PB que aparentemente não seriam os esperados em razão da interferência da LM parametrizada.

Além disso, a variabilidade das línguas deve ser considerada ao se analisar a produção em língua estrangeira, uma vez que características das normas padrão tomadas como parâmetros para a análise da produção não nativa nem sempre correspondem à gramática parametrizada dos participantes de pesquisas e à variedade linguística que se pretende aprender ou ao qual eles estão expostos.

No caso da variabilidade própria da produção do aprendiz de LE, o input, os instrumentos de coleta de dados, a quantidade e qualidade da instrução formal e fatores de ordem pessoal que não podem ser mensurados são elementos que podem trazer alterações significativas na produção não nativa e nas pesquisas sobre a mesma.

Do ponto de vista do ensino de LE, sensibilizar os aprendizes quanto às características da língua que estão aprendendo favorece a evolução da aprendizagem, pois permite a percepção de peculiaridades da sua própria língua e da outra língua. Quando se está aprendendo, a simples exposição ao input nem sempre é suficiente para desencadear um processo de aprendizagem, por isso, no processo de ensino, analisar e aclarar as dúvidas e equívocos no uso de um marcador de caso pode ser um dos fios que leva à compreensão de todo um bloco de fenômenos sintáticos.

Referências Bibliográficas

- BAZANI, A. C. *A aprendizagem do espanhol por falantes de português: reflexões sobre o objeto indireto a partir de produções escritas*. 2023. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Espanhol) - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, 2023.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira e Lucerna, 2009.
- BERLINCK, R. de A.; MORAIS, M. A. C. R. T.. A caracterização do objeto indireto no português: aspectos sincrônicos e diacrônicos. In: *Para a história do português brasileiro*, Volume VI: novos dados, novas análises, tomo I. Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006. p. 73 - 105
- BERLINCK, R. de A.; COELHO, I. L.; CYRINO, S.; DUARTE, M. E. L.; MARTINS, M. A. Mudança Sintática e a História do Português Brasileiro nos Séculos XIX e XX. In: *Rumos da linguística brasileira no século XXI*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 155 -188.
- DUARTE, C. A. Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas. In: Penadés Martínez, I. (org) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español - portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen. 1999. p.70 - 96
- DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina. Ed. UEL, 1999.
- DUTRA, E. de O.; SIMIONI, T.; LIMA, M. dos S.. A realização dos objetos direto e indireto anafóricos em português brasileiro e espanhol. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: RG, 2016. p. 55 - 73.
- FERNÁNDEZ, S.. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa, 1997.
- GONZALEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? o gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. 459p. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.
- GROPPI, M. (2008). El objeto indirecto: síntesis de puntos clave. In: CELADA, M. T. ; N. MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). *Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, SIGNOS ELE, no 1-2, dezembro, 2008.
- KATO, Mary A. Português brasileiro: "Última flor do lácio, inculta e bela". *Revista da ABRALIN*, v. 17, nº 1, p. 52–80, abril, 2019.
- MORAIS, M. A. C. R. T.. Conversando sobre o objeto indireto nulo no português brasileiro. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, vol. 8, n. 1, p. 171-185, junho de 2010.
- RAMME, V.; RODRIGUEZ, D. G. V.. *O uso da preposição “a” como Objeto Direto (OD) e Indireto (OI): uma análise contrastiva entre o espanhol e o português brasileiro*. Caletroscópio - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem. v. 8: Linguística Aplicada Número Especial II, 2020.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. 1ª edição. Madrid: Editora Planeta, 2009.
- SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis, 1993.
- YOKOTA, R. *A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. 2001. 133p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral. FFLCH. Universidade de São Paulo, 2001.

ENSINO DE ESPANHOL NO IFRJ: UMA ABORDAGEM DE TRABALHO COM O APLICATIVO INSTAGRAM

Bárbara Regina de Andrade Caldas - IFRJ

Giselle da Motta Gil - IFRJ

1 Breve Histórico do Espanhol no IFRJ

Nosso propósito no presente artigo é explicitar nossa prática docente no IFRJ com turmas do ensino médio técnico nas aulas de língua espanhola utilizando o aplicativo Instagram. Antes de abordar especificamente essa questão, entretanto, pensamos ser importante mostrar, a título de contextualização, ainda que muito brevemente, as diferentes realidades de ensino de espanhol no Instituto, mais especificamente nos *campi* Rio de Janeiro e São Gonçalo.

A trajetória da língua espanhola no IFRJ começou com a promulgação da lei nº11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol. Para atender o que determinava essa legislação, o Instituto iniciou uma política de contratação de professores temporários de espanhol entre os anos de 2005 e 2006.

Em 2009 o IFRJ realizou o primeiro concurso público para professor efetivo de língua espanhola 40h com dedicação exclusiva (edital nº26/2009). Um pouco depois, em 2011, ocorreu outro concurso, desta vez para professor efetivo de língua espanhola e língua portuguesa 40h com dedicação exclusiva (edital nº37/2011), o que normalizou a prática de professores de dupla regência, espanhol e português, no Instituto. Para atender a demanda de professores de espanhol/português em diferentes *campi* do IFRJ, foram realizados mais dois concursos com esse mesmo perfil (editais nº80/2015 e nº44/2016) entre os anos de 2015 e 2016.

Com exceção dos *campi* Niterói, Realengo, Resende e São Gonçalo, como comentaremos mais adiante acerca desse último, a língua espanhola é ofertada como disciplina optativa. Em outras palavras, como determinava a Lei do Espanhol, a língua espanhola é oferecida obrigatoriamente aos estudantes, que escolhem se desejam cursar a disciplina de forma optativa no contraturno dos seus cursos técnicos.

Com a revogação da lei nº11.161/2005 e a promulgação da lei nº13.415/2017, o inglês passou a ser a única língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio. Com isso, a oferta obrigatória do espanhol como modalidade optativa, como instituía a Lei do Espanhol, caiu por terra. No entanto, o IFRJ manteve a mesma política linguística de antes com relação ao espanhol.

Em 2024 o IFRJ iniciou as discussões para a reforma dos cursos de Ensino Médio integrado à formação técnica dos cursos de Química nos *campi* que ministram esse curso, a saber, Duque de Caxias, Nilópolis, Rio de Janeiro e São Gonçalo. Com isso, a língua espanhola entrou na grade das disciplinas obrigatórias no *campus* São Gonçalo. Porém, até o momento de escrita desse artigo, se mantém como disciplina optativa nos outros três *campi* citados.

Como pontuamos no início do artigo, apresentaremos a realidade da docência em língua espanhola dos *campi* Rio de Janeiro e São Gonçalo. A partir de setembro de 2022, o Campus São Gonçalo iniciou o processo de reformulação do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e propôs um novo desenho curricular, a fim de assegurar uma formação integrada e integral dos seus estudantes (IFRJ, 2023). Dessa forma, após inúmeras reuniões e debates sobre a importância da entrada do Espanhol como Língua Estrangeira em curso que visa à a formação humana integral, a interdisciplinaridade e a politecnia como base de organização curricular (IFRJ, 2023), a Língua Espanhola passou a fazer parte da grade das disciplinas obrigatórias do curso, no 1º ano. No 2º e 3º ano os alunos seguem com a Língua Inglesa como disciplina obrigatória e com o Espanhol como optativa, no 2º ano.

Presente no desenho curricular dos cursos técnicos do IFRJ como disciplina optativa ou obrigatória, as ementas de Língua Espanhola trazem como objetivo o desenvolvimento de práticas de linguagem com foco no estudo e produção de gêneros de discurso diversos. Dessa forma, é necessária uma breve explanação da perspectiva teórica que fundamenta nossa prática.

2 Perspectiva teórica

Levando em conta o nosso percurso docente e acadêmico, optamos por centralizar a nossa prática de ensino de língua espanhola no IFRJ em um viés enunciativo, por isso nos debruçamos nas teorizações de Maingueneau (1997, 2013) e nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 1995, 2016) em relação aos gêneros do discurso.

Como explicam os estudos do Círculo de Bakhtin, a linguagem pode ser entendida como um fenômeno social e dialógico, fenômeno esse que se realiza através da enunciação, já que os sentidos são (re)construídos dentro de um determinado discurso (BAKHTIN, 1995).

Para a Análise do Discurso de base enunciativa, a dimensão linguística por si só não é o suficiente para a compreensão do enunciado, há que se considerar também a dimensão social. Dito de outra maneira, é necessário articular o linguístico e o discursivo dentro de um contexto específico para a compreensão do enunciado (MAINGUENEAU, 2013).

Feitas tais considerações podemos entender que o enunciado se realiza a partir de um diálogo entre o enunciador (EU) e o coenunciador (VOCÊ), estabelecido em um dado momento e tempo históricos. A partir dessa premissa, depreendemos então que os enunciados são atravessados por múltiplos discursos e só ganham sentido quando estão inseridos em uma relação dialógica (BAKHTIN, 1992).

A interação dos indivíduos no mundo ocorre através da sua ação em determinadas esferas de atividade da sociedade. Nessas esferas, entendidas como espaços nos quais os sujeitos atuam e se relacionam, a linguagem é usada na forma de enunciados, ocasionando o surgimento de diferentes gêneros do discurso. Desse modo, os gêneros discursivos se originam e se organizam através das relações dialógicas realizadas pelos participantes nas mais variadas situações comunicativas. Como consequência disso, as práticas sociais oportunizam o aparecimento dos gêneros do discurso, que não só organizam a comunicação entre os sujeitos, como também imprimem marcas da esfera de comunicação nas quais estão inseridos, o que lhes confere uma certa estabilidade (BAKHTIN, 1992).

A partir da premissa de Bakhtin (1992) de que não falamos por palavras, tampouco por orações isoladas, mas sim por intermédio de enunciados em gêneros do discurso, acreditamos que não é apenas o conhecimento sistêmico que garante ao usuário de uma determinada língua a possibilidade de comunicar-se, mas sim o seu conhecimento dos gêneros discursivos, bem como da sua diversidade nas diferentes esferas da atividade humana.

Desse modo, ao pensar no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante que os estudantes se deem conta de que para aprender uma língua é essencial ter conhecimento de determinados gêneros do discurso. Assim, os alunos começam a perceber que o domínio de uma língua não se dá única e exclusivamente pelo seu conhecimento estrutural, como muitos deles acreditam, mas também, e principalmente, pela produção e pela compreensão de sentidos.

Por esse motivo é que, conforme o conhecimento genérico que possuímos, conseguimos identificar um enunciado como sendo uma notícia, uma história em quadrinhos, uma receita, uma biografia, etc, sem que precisemos nos atentar a todos os detalhes. É a competência genérica, portanto, que nos “permite assegurar a comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2002, p. 64).

A complexificação dos setores de atividade social movimenta os gêneros discursivos, que precisam se (re)acomodar diante das necessidades que surgem nas esferas da atividade humana. Essa dinâmica também proporciona o surgimento de novos gêneros do discurso, que passam a ocupar espaços junto com aqueles já existentes, complementando-os e ampliando-os (ARAÚJO, 2005).

Ao pensar na internet, meio de circulação do gênero de discurso condutor da unidade didática que apresentamos neste artigo, a entendemos como uma rede de comunicação global que conecta milhares e milhares de pessoas que, ao interagirem, geram novos e diversos comportamentos comunicativos. Tal movimento impacta diretamente a linguagem e, por consequência, tudo o que diz respeito ao ensino aprendizagem de línguas.

Explicaremos mais detalhadamente no próximo tópico, a nossa escolha em usar o aplicativo Instagram nas aulas de espanhol no IFRJ. Sabemos que essa opção é desafiadora, pois colide com uma visão mais estruturalista, e ainda presente em muitas instituições de ensino brasileiras, de ensino de línguas. Entretanto, pensamos que a sala de aula é o espaço apropriado para se trabalhar com questões que envolvem a compreensão de sentidos, bem como com o contato e a produção de enunciados em uma determinada língua estrangeira (DAHER, 2009).

3 Instagram como espaço para descrever-se

A nossa opção em trabalhar com o aplicativo Instagram nas aulas de espanhol para estudantes dos cursos médio técnico no IFRJ se deu por percebemos que nesse aplicativo circulam diferentes perfis, que são construídos discursivamente por elementos linguísticos diversos. Além disso, nesses perfis observamos a circulação de diferentes gêneros, como memes, vídeos curtos. E, em geral, essas produções são amplamente conhecidas e difundidas entre os jovens.

Dessa forma, ao navegar pelo Instagram, os estudantes se deparam com uma infinidade de perfis com os mais variados objetivos e propostas, desde os perfis sociais até os comerciais. Neles as pessoas inserem informações pessoais e/ou comerciais descrevendo a si mesmas e/ou os produtos e serviços que desejam oferecer naquele espaço virtual.

A partir da observação desse processo discursivo, tivemos a ideia de utilizar esse aplicativo em sala de aula, a fim de despertar no estudante um olhar crítico para a multiplicidade de descrições em diferentes perfis no Instagram. Com isso, buscamos que eles percebam de que maneira e com quais objetivos os indivíduos se apresentam linguística e discursivamente nessa rede social.

Para entender melhor como trabalhamos o aplicativo Instagram com os nossos estudantes, é importante falar, ainda que rapidamente, sobre como organizamos a nossa metodologia de ensino de língua espanhola nos *campi* Rio de Janeiro e São Gonçalo.

No *campus* Rio de Janeiro o espanhol é ofertado como Língua Espanhola I, II e III com matrícula facultativa para os alunos de todos os cursos do primeiro ao oitavo períodos, com regime semestral. As aulas são ministradas em 2 tempos semanais, no contraturno dos estudantes.

No *campus* São Gonçalo, cujos cursos são de regime anual, o Espanhol está na grade curricular como disciplina obrigatória do 1º ano do curso Técnico em Química, com 2 tempos semanais. O estudante poderá cursar o Espanhol 2, como disciplina optativa, no segundo ano de curso. A disciplina permanece ainda, como optativa (Espanhol 1 e 2), para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Administração e Segurança do Trabalho.

Em ambos *campi*, o objetivo das aulas é desenvolver a compreensão e produção oral e escrita em espanhol, a partir do estudo dos gêneros variados, contribuindo para a sua formação humana e para a sua preparação para o mundo do trabalho.

Para cada período letivo dividimos os gêneros discursivos de acordo com uma determinada tipologia textual e definimos as temáticas que serão trabalhadas. No caso do Espanhol I, tanto no *campus* Rio de Janeiro como no *campus* São Gonçalo, a tipologia escolhida foi a descritiva. Uma vez que a tipologia descritiva se compõe de elementos linguísticos e discursivos que geralmente integram o componente curricular de alunos que começam os seus estudos em língua espanhola.

Desse modo, percebemos que o Instagram é utilizado como suporte para gêneros em que o estudante possa observar e refletir sobre construções discursivas em que sujeitos da enunciação se descrevem em espanhol, falando sobre si, os trabalhos que desenvolvem, entre outros temas. Após essa primeira parte de trabalho com os perfis do Instagram, passamos para a etapa em que eles são levados a construir seus próprios perfis, pessoais ou profissionais, como explicaremos em detalhes no tópico seguinte. Com isso, pretendemos que os estudantes percebam as diferentes possibilidades de uso do espanhol para interagir e inscrever-se linguisticamente e discursivamente no mundo.

No primeiro momento de desenvolvimento da unidade didática, acionamos o conhecimento prévio dos estudantes sobre as redes sociais. Para isso mostramos inicialmente alguns slides com perguntas como: “Qué es una red social?”, “Qué es y para qué sirve un perfil en una red social?”, “Utilizas alguna red social?”. Após responder tais questões, discutimos e refletimos também sobre quais são as finalidades e os diferentes usos das redes sociais e sobre as questões éticas relacionadas a esses ambientes virtuais. Em seguida falamos especificamente sobre o Instagram.

Logo em seguida apresentamos as características do aplicativo, mostrando através de alguns perfis reais de diferentes países de língua espanhola dessa rede social, a maneira como os usuários se descrevem e constroem discursivamente os seus perfis, sejam eles sociais ou comerciais.

Nas aulas seguintes continuamos trabalhando com perfis dessa rede social, sempre com a proposta de atividades que abordam os elementos discursivos e linguísticos utilizados para a construção das descrições presentes nos perfis. Com isso, pretendemos também que os

estudantes desenvolvam a competência genérica necessária para descrever-se em espanhol nesse aplicativo virtual.

Na parte final dessa etapa, propomos que os estudantes produzam em língua espanhola o seu próprio perfil no Instagram. Deixamos os estudantes à vontade para criar um perfil real diretamente na plataforma dessa rede social, ou um perfil fake, através de ferramentas online como o Canva, ou similares.

Importante ressaltar que ao longo de todo esse processo conscientizamos os estudantes de que o ato de descrever-se é algo com o qual ele vai se deparar em diferentes momentos de sua vida, seja em contextos familiares, escolares, acadêmicos, profissionais, entre tantos outros.

4 Palavras finais

Por todo o exposto, pensamos que a proposta de trabalhar, a partir de uma perspectiva enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2002) e com a noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) como eixo do ensino de língua espanhola é bastante relevante, pois sabemos que a produção e a compreensão dos sentidos ocorre em situações concretas de interação e por intermédio de um dado gênero discursivo. Assim, o estudante além de

Que com este trabalho possamos contribuir e dialogar com outras práticas que mostrem que o ensino de língua estrangeira nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais cumpre um papel muito maior do que simplesmente desenvolver no indivíduo a proficiência no idioma. Dessa forma, em consonância com o estabelecido na missão do IFRJ (IFRJ, 2017) promovemos nos estudantes a ampliação da sua perspectiva crítica e da sua visão de mundo e oferecemos uma formação humana e ética.

Referências

ARAÚJO, J. C. R. de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A., XAVIER, A.C. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Huicitec. 1995.

_____. *Os gêneros do discurso*. 1ª edição, São Paulo: Editora, 34, 2016.

DAHER, D. C. A Análise do Discurso e o ensino de Espanhol Língua Estrangeira. In: FREITAS, L. M. A. et al. (Orgs.). *Estudos Hispânicos. Língua, Literatura, Ensino, Pesquisa*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2009. Disponível em: <www.apeerj.org.br>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Plano Pedagógico Institucional PPI: 2014-2018 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: IFRJ, 2015.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI: 2017-2021 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: IFRJ, 2017.

_____. PPC - Plano Pedagógico de Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio - campus São Gonçalo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: IFRJ, 2023.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et al (org.) *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DEFICIÊNCIA, INFÂNCIA E ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO DE LÍNGUAS ANTICAPACITISTA

Beatriz Furtado Alencar Lima - UFC

1 Introdução

Em consonância ao Simpósio Temático 13 “Educação linguística em espanhol com crianças: por uma rede de saberes em construção”, o qual se propôs a debater língua(gem), ensino de espanhol, infâncias e decolonialidades, durante o XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, apresentei um trabalho, de cunho ensaístico, cujo propósito foi discutir – tomando duas categorias ainda à margem, nos estudos linguísticos, qual seja, infância e deficiência – vias possíveis para pensar um ensino de línguas anticapacitista. Neste texto, pretendo aprofundar as inquietações empreendidas no mencionado Simpósio, apresentando algumas reflexões advindas de um contexto de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) a crianças com deficiência em uma ação extensionista no âmbito da Universidade Federal do Ceará. Trata-se do *Curso Espanhol Acessível: Línguas Estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*¹, no qual se trabalha o ensino da língua espanhola com crianças e adolescentes atendidos/as em serviços de estimulação multissensorial, em uma clínica do Município de Fortaleza.

No Curso, busca-se integrar a língua espanhola às práticas de estimulação multissensorial de profissionais da fisioterapia e da terapia ocupacional. Esta ação extensionista atrela-se diretamente ao projeto de pesquisa por mim coordenado *Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas Estrangeiras em Atendimentos de Estimulação Multissensorial*² cujo objetivo é compreender as práticas de letramento de crianças e adolescentes que frequentam a estimulações multissensoriais, partindo do contato com atividades multimodais, em língua espanhola.

Apresento, a seguir, a rota que tracei, com o propósito de alcançar o objetivo a que me disponho neste texto, qual seja, aprofundar as inquietações empreendidas no Simpósio Temático 13

¹ Este Curso é uma das ações que compõem o Programa de Extensão Mais Inclusão: Construindo Letras Acessíveis. O Programa encontra-se cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão - PREX (código 2022.PG.0649) e está em vigor desde 2022. Desde esta data temos contado com o apoio da PREX por meio de bolsas remuneradas para os/as estudantes do Curso de Letras (com habilitação em Espanhol ou Português/Espanhol) que atuam no Curso Espanhol Acessível – Versão Mi Cariño. Sem esses/as estudantes meu trabalho seria inviável. Por este apoio fundamental, deixo aqui o agradecimento à Pró-Reitoria de Extensão da UFC.

² Este projeto de pesquisa recebe financiamento por meio dos Editais: Nº 07/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES e EDITAL Nº 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. Igualmente agradeço este apoio que tem sido de suma importância, para a condução da pesquisa. Minha participação no XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas foi custeada pelos mencionados Editais.

“Educação linguística em espanhol com crianças: por uma rede de saberes em construção”. Inicialmente, faço uma apresentação mais detalhada sobre os projetos de extensão e de pesquisa, os quais têm sido as bases para as minhas angústias, desejos, inquietações e revisões do que, até então, havia teorizado e praticado como ensino de línguas estrangeiras. É neste momento do texto, que mostro um pouco da experiência do ensino de línguas para crianças com deficiência, em um formato que tenho denominado de *sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira*. Em um segundo momento, proponho um olhar sobre infância e deficiência; da/na intersecção entre essas duas categorias, acredito em vias possíveis para a construção de um ensino de línguas anticapacitista. Nesse momento, dialogo com o linguista aplicado Suresh Canagarajah. As inquietações que este autor levanta a partir dos conceitos de *incompetência linguística*³, deficiência e *corporificação anômala*⁴ (CANAGARAJAH, 2022), têm-me dado rica fundamentação para reivindicar por um ensino de línguas estrangeiras que se (re)construa anticapacitista, sinuoso, irregular e imprevisível.

Em minhas notas finais, trago os conceitos de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes e ordem visiocêntrica do discurso* (LIMA, 2015), desabilidade (PARMEGGIANI, 2018) e alceamento (FLORINDO, 2021) enquanto categorias que podem ser acionadas no exercício de deslocamento constante a que o pensar o mundo, a partir da deficiência (FERRARI e ONO, 2024), nos convoca.

2 Os Projetos a partir e nos quais situo as reflexões sobre infância, deficiência e capacitismo: um pouco da experiência de ensino de línguas para crianças com deficiência - sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira

Discorreremos aqui sobre os atuais projetos de extensão e pesquisa por mim coordenados, como eles dialogam entre si e de que forma se retroalimentam. Conforme apresentado na introdução deste texto, o *Curso Espanhol acessível: língua estrangeira em todos os sentidos – Versão Mi Cariño* é uma das três ações que compõem o Programa de Extensão “Mais Inclusão: construindo Letras Acessíveis”.

No curso supracitado, temos promovido o ensino da língua espanhola, junto a crianças e adolescentes atendidos/as em atendimentos de estimulação multissensorial. Nesses atendimentos, as/os profissionais têm como propósito estimular, de forma global, crianças com comprometimentos neurológicos. A ideia surgiu quando, em 2019, participei de um Curso de Estimulação Visual (doravante EV). Após a conclusão do curso, pedi às duas ministrantes para acompanhar alguns dos

³ Tradução minha para *language incompetence*.

⁴ Tradução minha para *anomalous embodiment*.

atendimentos da estimulação visual, com o propósito de conhecer, de forma prática, os conteúdos teóricos trabalhados no Curso. Prontamente as profissionais aceitaram-me em seus atendimentos e foi durante esse “estágio de observação” que me veio a ideia de levar o ensino de uma língua estrangeira para o serviço da estimulação visual, por meio de atividades de leitura e escrita em espanhol. A proposta foi bem aceita pelas profissionais.

A partir daí, desenvolvemos um questionário, o qual foi aplicado entre os/as responsáveis legais pelas crianças/adolescentes que frequentavam a estimulação visual e as profissionais que desenvolvem o serviço, para saber o que lhes parecia a ideia da conjunção entre a EV e o ensino de uma língua estrangeira. A receptividade à sugestão entre os dois grupos que responderam ao questionário foi boa o que nos levou a iniciar a concretização da ideia através do *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*, a partir de 2022. O que tem sido produzido ao longo das três versões dessa ação extensionista, bem como o material coletado e gerado com e a partir dela, constitui-se como o material linguístico, socio-semiótico e multimodal que compõe o *corpus* da pesquisa *Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas Estrangeiras em Atendimentos de Estimulação Multissensorial*.

Em mencionada pesquisa, instiga-me compreender o que se entende por, e o que se faz com os letramentos, partindo-se da realidade de indivíduos cujos padrões de corporalidade (sejam físico, sensorial ou cognitivo) não se encaixam no estabelecido pela corponormatividade. Em paralelo a esse propósito, almejo pesquisar os impactos, nas práticas de letramento desse público, ao introduzirmos, em tais atendimentos, atividades em língua estrangeira; mais especificamente, atividades com a língua espanhola. Ou seja, investiga-se as práticas de letramentos de crianças e adolescentes atendidos/as nos serviços de estimulação multissensorial, junto a profissionais da área da saúde (terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas) e da área de Letras (licenciandos/as e licenciadas em Letras Espanhol), durante a realização do que venho chamando de *sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira*.

Denomino dessa forma o que tem sido feito no curso de extensão, uma vez que não se trata nem de uma aula de espanhol, nem de um atendimento de Terapia Ocupacional ou de Fisioterapia. Trata-se de uma prática sócio discursiva, bastante singular e localizada em um espaço e tempo bem específicos, que combina elementos e estruturas tanto de uma prática social do campo da educação – aula de espanhol – como de uma prática social do campo da saúde – atendimento de estimulação multissensorial. Da mescla entre essas duas práticas estamos delineando, ao longo de quase três anos, o que considero como uma hibridização sócio discursiva e semiótica a qual cunhei de *sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira*.

Em resumo, as atividades desenvolvidas no âmbito do Curso constituem-se como matéria prima para o que vem sendo investigado no âmbito da pesquisa, e os achados na atividade investigativa tem proporcionado a qualificação e melhoria do Curso. Com isso, tenho apostado na formação de profissionais de Letras (tanto eu, como os/as bolsistas) comprometidos/as com ensinos plurais, sensíveis e anticapacitistas.

É nesse contexto, que os três anos de vigência do curso extensionista (2022, 2023 e 2024⁵) tem-me feito repensar e reconsiderar o estabelecido, dentro da Linguística Aplicada, no tocante aos conceitos de competência e habilidades linguísticas, levando em consideração crianças cujos corpos fogem ao padrão corponormativo. Alguns dos *insights* advindos de todo esse processo encontram-se no item seguinte, no qual discorrerei sobre como entendo que o trabalho com crianças com deficiência abre possibilidades para a construção de um ensino de línguas anticapacitista.

3 Infância e deficiência – vias possíveis para pensar um ensino de línguas anticapacitista

“As sinuosidades do corpo dos rios é insuportável para a mente reta, concreta e ereta de quem planeja o urbano” (KRENAK, 2022, p.66).

A epígrafe que inicia este item encontra-se no capítulo “Cidades, pandemias e outras geringonças” da obra “Futuro Ancestral”. Trago a imagem da sinuosidade dos rios para iniciarmos esta brevíssima reflexão sobre a infância e a deficiência. Assim como o irregular, curvilíneo, tortuoso e imprevisível dos rios incomoda às/aos que só concebem o viver dentro dos planos cartesianos, igualmente o caos, a desorientação e a inabilidade que suscitam os corpos infantes, bem como os corpos com deficiência, abalam, por completo, as estruturas de um sistema, no qual habilidade, competência e desenvoltura são concebidas como *conditio sine qua non* para ser humano. Se o concreto armado, as barragens, as hidrelétricas e outras geringonças são alguns dos aparatos para regularizar e controlar as sinuosidades do corpo dos rios, assistimos à aceleração desenfreada da medicalização e da patologização de corpos (BRODERICK, 2021; MARTINS, MORAIS e CONCEIÇÃO, 2021) que fogem do linear e da métrica, como forma de controlar, vigiar e punir àqueles e àquelas que não se encaixam no fluxo regular e contínuo.

É tendo como princípio a reflexão exposta no parágrafo acima que problematizo e questiono os conceitos de competência e habilidade linguística, ainda tão caros à Linguística Aplicada (LA). Tais conceitos foram projetados tendo como parâmetro um corpo dentro do estabelecido pelos padrões da corponormatividade; um corpo (geralmente adulto) que, em condições ótimas de ensino/aprendizagem, realizará com desenvoltura as habilidades de falar, escutar, escrever e ler em

⁵ A vigência do primeiro triênio do Programa encerra-se em 31 de dezembro de 2024. A ação já foi renovada, junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFC por mais 3 anos – de 2025 a 2027.

uma língua estrangeira. Trata-se, pois, de um corpo cujas funções físicas, sensoriais, cognitivas, psicossociais e emocionais são previsíveis, hábeis e competentes. Contrapondo-se a essa concepção, Canagarajah (2022), convida-nos a repensar o conceito de competência linguística e de habilidade comunicativa, ao desenvolver o que ele denominará de *práticas de corporificação anômala*⁶.

Enquanto as noções tradicionais de competência são informadas por discursos da modernidade Europeia a qual focou na internalização cognitiva de uma estrutura gramatical limitada (a qual eu classificarei de paradigma cognitivo-estruturalista, depois da formulação de Ortega, 2014, de ‘paradigma cognitivo linguístico), eu irei desenvolver as práticas de corporificação anômala como uma alternativa mais relevante (CANAGARAJAH, 2022, p.109).

Ao longo de “Language Incompetence: learning to communicate through câncer, disability, and anomalous embodiment”, Canagarajah defende que a noção de cognição e de comunicação, como anômalas, proporciona uma redefinição de uso de linguagem, de aprendizagem e de competência. Ao paradigma⁷ *cognitivo-estruturalista* baseado nos conceitos⁸ de Gramática, Comunicação, Soberania de humanos/as, Humanos/as como agentes, Mente, Racionalidade, Hierarquia, Controle individual, Individualismo metodológico, Significados Representacionais, Instrumentalismo, Formação controlada, Desenvolvimento arbóreo e Competência, o autor propõe um deslocamento em direção à *Corporificação Anômala* baseada nos conceitos de Recursos polissemióticos, Atividade, Agência de artefatos, Humanos/as como mediadores/as, Materialismo, Afetividade, Ontologia não-hierárquica, Coletividade, Práticas compartilhadas, Performatividade, Éticas, Bricolagem, Desenvolvimento rizomático, Engajamento⁹.

⁶ Tradução de minha autoria.

⁷ A abordagem e conceituação sobre cada um desses termos é desenvolvida no capítulo 8, intitulado “The arbor and the rhizome: rethinking language competence” no livro de Canagarajah (2022). Em rápidas linhas, o autor contrapõe ao paradigma *cognitivo-estruturalista*, o qual ilustra por meio de um modelo arbóreo, uma figura do *rizoma da corporificação anômala*. Enquanto no primeiro os elementos da performance e da competência, do contexto e do cognitivo organizam-se hierarquicamente e de forma encapsulada, no segundo, cognição, corpo, mente recursos polissemióticos estão juntos e misturados, de forma rizomática, não hierárquica e descentralizada.

⁸ Todos estes termos foram por mim traduzidos. Coloco aqui como os conceitos estão no texto fonte. Cognitivo-estruturalista: Grammar, Communication, Sovereignty of humans, Humans as agentes, Mind, Rational, Hierarchy, Individual Control, Methodological individualismo, Representational meanings, Instrumentalism, Controlled shaping, Arboreal development, Competence. Corporificação Anômala: Polysemiotic resources, Activity, Agency of things, Humans as mediants, Materiality, Affective, Flat ontology, Assemblage, Distributed practice, Performativity, Ethics, Bricolage, Rhizomatic development, Emplacement.

⁹ Para a tradução de *Emplacement*, optei pela escolha do termo Engajamento, uma vez que assim se refere o autor sobre essa palavra em inglês. “Eu defino emplacement como: um estado contínuo de sintonia com estratégias e éticas as quais se relacionam a um conjunto de recursos e agentes situados em domínios espaço-temporais em expansão para a emergência de pensamentos e significados em atividade” (Canagarajah, 2022, p.129) (Tradução minha). Entendemos, pois, o *Emplacement* como um engajamento, situado local e temporalmente, com recursos semióticos diversos, na busca pela construção de significados. Para isso, faz-se necessário um estado de predisposição permanente em envolver-se e sintonizar-se profundamente com todes e com tudo (vidas e artefatos) envolvidos no processo.

O trabalho com o ensino de ELE, junto a crianças com deficiência, tem feito a mim e às/aos envolvidos/as no curso de extensão (re)calcular, muitas vezes, por completo, nossas rotas de ensino. Uma dessas mudanças de rota relaciona-se, justamente, ao fato de não fazer sentido trabalhar com as noções, atualmente praticadas na LA, de competência e de habilidade linguística (por exemplo), com o nosso público. Alguns/algumas dos/as de nossos/as cursistas são crianças com necessidades complexas de cuidados para a manutenção de suas vidas e, também, com necessidades complexas de comunicação. Crianças cujas construções de significados estabelecem-se, durante as nossas *sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira*, por meio, por exemplo, de um olhar, de diferentes tons de vocalizações, de choros, gritos, toques, movimento dos pezinhos e mãozinhas, um sim e um não com o balançar de cabeça..... Para este público, o trabalho por meio da avaliação das habilidades leitora, escrita, auditiva e oral – pelo menos dentro dos padrões ainda preconizados na maioria de nossos cursos de formação de professores/as – é, repito, sem sentido.

A partir das práticas e reflexões advindas tanto do curso de extensão, como da pesquisa, algo que temos percebido e que faz total sentido é que “a comunicação é trabalho semiótico. (...) o significado é construído na comunicação, qualquer que seja a sua forma” (KRESS, 2010, p.32). Nesse sentido e indo além, o que Canagarajah (2022, p.128) apresenta como *recursos polissemióticos*, no rizoma da *Corporificação anômala*, ilustra o que tem sido desenvolvido durante as *sessões terapêuticas integradas ao ensino de línguas estrangeiras*:

Os recursos linguísticos desfrutam do mesmo status que outros recursos semióticos, tais como artefatos e outros recursos semióticos. O rizoma acomoda a possibilidade de quem quer que seja empregar artefatos e recursos multimodais da mesma forma que os recursos linguísticos para uma comunicação exitosa. Eu denomino todos eles de forma coletiva como “recursos polissemióticos”. Não há lugar para o excepcionalismo linguístico no rizoma. Além disso, este modelo considera modalidades, assim como habilidades conversacionais ou habilidades de leitura e escrita, ou diferentes registros do dia a dia ou especializados, como tendo o mesmo status.

Em nossa práxis, tem feito sentido os sentidos que temos construído, ao mudarmos a rota (a passos pequenos e muito sutis), da linguística para uma teoria sócio semiótica multimodal do significado e da comunicação¹⁰, de um paradigma *cognitivo-estruturalista* para uma *Corporificação Anômala*. No corpo a corpo com as crianças e adolescentes do curso, o uso de artefatos (meios) diversos como caixa de areia sensorial, violão, gesso, tintas, óleos essenciais é o que tem permitido, muitas vezes, o contato com o espanhol. Nas trocas que se dão por vários e diferentes modos, seja na troca de olhares, nos movimentos de cabeça, nos silêncios, na expressão dos rostinhos, em um

¹⁰ Aqui, faço referência direta ao capítulo 04 de Kress (2010), intitulado *A social-semiotic theory of multimodality*.

apertar a mão, num sorriso entusiasmado ou num choro mais sentido, vamos nos conectando aos/às nossos/as estudantes e aprendendo que ensino de língua não é só comunicação; é também e, principalmente, corpos diversos que buscam conexões por meio de atividades múltiplas; é “(...) uma orquestração corporificada de diversos recursos semióticos e redes sociais que geram significados” (CANAGARAJAH, 2022, p.113).

Acostumamo-nos ao fato de que, sem a mediação tanto de cadeiras de roda, sondas, traqueostomias, quanto de um coletivo de pessoas (bolsistas, cuidadoras, coordenadora do projeto, terapeutas, pais, mães e avós) nosso agir durante as *sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira* seria muito difícil e, em alguns casos, impossível. Ao invés do ensino de competências e do treino de habilidades linguísticas, as trocas de saberes, de vivências e de afetos tem tornado possíveis performatividades de ensino/aprendizagem baseadas na ética do cuidado (GESSER e FIETZ, 2021), no carinho e na compreensão profunda da interdependência enquanto condição humana.

Em resumo, o que tenho percebido é que somente centrar-se na elaboração de materiais didáticos acessíveis, não dá conta da complexidade que a questão requer. Isso é fato. Como tão lindamente pontua Mia Mingus (2017):

O acesso é a resistência concreta ao imenso isolamento que as pessoas com deficiência enfrentam todos os dias. Mas não quero que apenas tornemos as coisas "acessíveis", quero que construamos um contêiner político no qual esse acesso possa ocorrer e ser fundamentado. O acesso por acesso não é necessariamente libertário, mas acesso pelo bem da conexão, da justiça, da comunidade, do amor e da libertação é.

Iniciei minha apresentação, durante o Simpósio Temático, abordando a lacuna, no processo de formação de licenciandos/as de Letras com habilitação em línguas estrangeiras, quando pensamos na deficiência. O/a egresso/a de nossos Cursos de Letras, em sua maioria, não recebe uma formação mínima para o trabalho com estudantes com deficiência. Tal afirmação tem sido o lugar comum, em muitos dos debates sobre Ensino Superior e Inclusão e formação de professores/as de línguas estrangeiras e educação inclusiva. Tão pouco recebemos formação, nos Cursos de Letras, para a atuação com crianças. Somado a isso, é escassa a literatura que aborda a intersecção criança e deficiência, no campo do ensino de línguas estrangeiras. Durante algum tempo, entendi e defendi que elaboração de materiais acessíveis e a oferta de disciplinas que abordassem a deficiência dariam conta da lacuna acima apresentada. A vivência no Espanhol *Mi Cariño* tem me conduzido à reflexão de que talvez mais do que pensar em componentes curriculares cujas ementas foquem especificamente na deficiência (e aqui não retiro a importância e necessidade da implementação de disciplinas com este propósito), o ponto central seja promover um deslocamento, no desenho dos

currículos de nossas Licenciaturas, de um paradigma *cognitivo-estruturalista* em direção a um paradigma de *corporificação anômala*. Um currículo cuja compreensão sobre a construção de significados desloque-se da performance chomskyana à performatividade. Da elaboração de materiais “adaptados” e acessíveis à reivindicação pelo acesso libertador (MINGUS, 2017). “A *corporificação anômala* nos torna responsivos, colaborativos e sintonizados com os corpos ao nosso redor para facilitar nosso pensamento e nossa comunicação” (CANAGARAJAH, 2022, p.117).

Penso que a bússola nos tem apontado como direção o sul. Sigamos, pois, suleando conceitos (LANDULFO e MATOS, 2022), na busca pelo aleijamento (GAVÉRIO, 2015; GESSER e MORAES, 2023), sem medo, de nossas práticas, currículos e pedagogias na construção de vias possíveis para fazer/pensar um ensino de línguas anticapacitista. Para isso, os deslocamentos, sinuosidades, quebra de expectativas, rompimento de paradigmas que acontecem quando pensamos o binômio criança/deficiência, deficiência/infância podem nos sulear.

Ao interseccionarmos infância e deficiência, observem que confluímos duas categorias que, juntas, exponenciam e deixam à mostra a sinuosidade e, ao mesmo tempo, a fragilidade as quais constituem e constroem o existir, em todas as suas dimensões. É nesta bifurcação que entendemos uma das vias possíveis para um ensino de línguas anticapacitista. Assim como Souza, Camerini e Moraes (2005, p. 151),

...consideramos especialmente preciosa toda a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura da criança frente à segurança e às certezas do mundo adulto. A criança contém em germe a experiência – essencial ao homem – do seu desajustamento em relação ao mundo, enfim, a experiência de sua não-soberania. A incapacidade infantil de entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para serem permanentemente resignificados através de nossas ações. A infância, por tanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes.

4 Notas finais na busca/construção de um ensino de línguas anticapacitista

Ainda que a LA venha transitando de forma crítica, política e interseccional no tocante a categorias como raça, gênero e classe, a deficiência, ao aparecer em nossos trabalhos, ainda se encontra muito presa a uma perspectiva descritiva e não política da deficiência. Faço referência direta aqui à diferenciação que Mia Mingus (2011) realiza entre pessoas descritivamente com deficiência (*descriptively disabled*) e pessoas politicamente com deficiência (*politically disabled*).

O primeiro grupo se refere àquelas pessoas que, embora tenham a experiência vivida de serem pessoas com deficiência – sabem como é usar uma cadeira de

rodas, andar com órtese, sentir dor crônica, ter pessoas olhando para elas, serem institucionalizadas, estarem isoladas, não terem acesso a diversas informações – não refletem sobre o capacitismo, discriminação ou, até mesmo, não se nomeiam como pessoas com deficiência (GESSER, COSTA e LUIZ, p. 6, 2024).

Além disso, “se já há tempo se nota que não é possível falar de deficiência sem pensar em termos de gênero, raça e classe, como podemos notar a deficiência como elemento constitutivo dos debates sobre gênero, raça e classe?” (LOPES e HIGA, 2024, p. 13). Em diálogo com o debatido neste texto, questiono como podemos notar a deficiência como elemento constitutivo dos debates sobre infância, escolarização e educação inclusiva. Percebo que, no campo do ensino de línguas, ainda que tenhamos trazido (muito timidamente) a deficiência aos nossos debates na Linguística Aplicada, ela (deficiência) não se politizou (GESSER e MELLO, 2021). Não há espaço, neste ensaio, para adentrarmos nas veredas que tais questões suscitam. Deixo a provocação para iniciarmos o debate em eventos e textos futuros.

Nessas notas finais, apresento, muito brevemente, algumas questões que considero que precisam ser aprofundadas, caso queiramos avançar, dentro da LA, em direção a um ensino de línguas anticapacitista. Ponto basilar é trazer a deficiência como categoria política e interseccional, coadunando-a às epistemes e metodologias que fundamentam nossa prática como professores/as de línguas estrangeiras. Para isso, para citar como exemplo o campo teórico no qual me situo – a Teoria Social do Discurso e do Letramento e a Linguística Aplicada Crítica – o diálogo entre os Estudos da Língua(gem) e os Estudos da Deficiência pode oferecer ferramentas teóricas e analíticas que possibilitem que os estudos interdisciplinares de cunho discursivo sobre a deficiência avancem em suas análises sociais, para além do rótulo das “narrativas de tragédia pessoal”, dos silêncios, da força biomédica e do plano meramente descritivo. Sobre os Estudos da Deficiência,

Esse campo vem despontando como um sólido contexto acadêmico interdisciplinar que pretende refletir, em suas mais variadas vertentes, sobre o fenômeno da deficiência a partir do uso de metodologias e ferramentas analíticas próprias das Ciências Sociais. Vários são os programas de graduação e/ou pós-graduação que já esboçam essa proposta em muitos países, mas ainda não têm significativa presença nas Ciências Sociais brasileiras, permanecendo restrita a outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Educação e a Medicina (MELLO e NUERNBERG, 2012, p.637).

Creio que a partir daí, podemos fazer uma Linguística que se diz e se quer crítica, provocando discussões, por exemplo, sobre como o conceito de *capacitismo* pode vir a ser acionado em estudos que escrutinam as relações entre linguagem, corpo, deficiência e opressão. Nesse sentido, proponho os conceitos de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e *ordem visiocêntrica do discurso* (LIMA e MAGALHÃES, 2018; LIMA, 2015) como categorias que podem ser mobilizados em

pesquisas sócio discursivas que se debruçam sobre o tema da deficiência. Trata-se de dois conceitos com os quais problematizo a maneira hegemônica como a sociedade tem construído, ao longo dos séculos, o que vem a ser normal ou não em nossas experiências com o sentido da visão (ou com a falta desse sentido), desde uma perspectiva de normalidade dos corpos. Com esses conceitos observo a construção de ordenamentos das experiências corporais humanas centradas em dominâncias que ditam os modos, os meios e as atividades que são eleitas como hegemônicas – leia-se como normais – nas interações das pessoas com o meio ambiente no qual estão situadas.

Ao longo desses quase três anos de vigência do Curso de extensão, é possível perceber que muitas de nossas ações pedagógicas (aqui incluo a mim e aos/as bolsistas) ainda se pautam em discursos e em práticas que buscam, de alguma forma, padrões centrados na corponormatividade. Nossos dizeres e fazeres tem como parâmetro um aprendiz cujas relações corpóreo-ambientais se dão no espaço da sala de aula “regular”, com materiais impressos em tinta, no intuito de trabalhar-se as habilidades de compreensão leitora e auditiva e de produção escrita e oral, para a formação de um falante competente em língua estrangeira. Tudo isso em um tempo bem restrito e muito delimitado que atende muito mais a um “tempo que é dinheiro” que a um “tempo compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”. Fui percebendo isso na preocupação dos/as bolsistas, ao relatarem que o cronograma que havíamos organizado para o Curso estava muito atrasado; na angústia inicial de uma das bolsistas, quando a criança que ela acompanhava chorava, muitas vezes, do início ao fim da sessão; na pressa que nos fazia adiantar o passo ao invés de abrir-nos para sentir os micro e sutis processos de cada estudante, com seus tempos tão próprios, tão delicados e tão preciosos; no questionamento de alguns/mas bolsistas sobre se o que estávamos fazendo era realmente ensinar uma língua estrangeira, já que não sabíamos se aqueles/as meninos/as estavam realmente entendendo/aprendendo; na dúvida sobre como certificar o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que não estávamos nem trabalhando, nem avaliando, de fato, as habilidades leitora, escrita, auditiva e oral; na impaciência e no descrédito em não perceber quantos significados emergiam a cada pequeno movimento.

Em uma das sessões na qual eu estava como observadora participante, a atividade consistiu em uma atividade de pintura. O aluno fez sua arte com base em algumas telas de Tarsila do Amaral e Monet. Como registramos tudo o que tem sido produzido no Curso, ao final do encontro, eu pedi à bolsista que colocasse o nome do aluno na folha em que estava a pintura dele. Maria¹¹, a bolsista,

¹¹ Os nomes são fictícios, com exceção do meu apelido, Bia. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará – PRPPG/UFC. CAEE: 82786624.6.0000.5054.

me respondeu: “professora Bia, eu não preciso fazer isso por ele, Marcos sabe assinar o próprio nome”.

Mesmo investigando há quase dez anos o tema da deficiência, a ausência de corpos e de experiências como a de Marcos, em minha trajetória docente, reforça a manutenção de um parâmetro de estudante cujo aprender encaixa-se em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*; recebemos a formação para atuar com alunos/as cujos corpos podem (em tese) desenvolver habilidades que envolvem meios e modos majoritariamente centrados no ouvir, falar, escrever e ler. Como problematiza Casale (2023, p.11-12), essa ausência precisa causar espanto, pois sem isso nossa “desabilidade uns com os outros aumenta”. Provoca-me espanto, até hoje, minha atitude desabilitosa e, principalmente, capacitista ao solicitar que a bolsista colocasse o nome e a data na produção de Marcos, quando ele mesmo podia fazê-lo. Como tão bem a assertivamente pontua Luciana Ferrari,

O mundo visto a partir da deficiência é um exercício de deslocamento constante. A deficiência nos ensina a repensar o que, sem ela, talvez fosse impensável. Pensar o impensável está entre as habilidades que precisamos resgatar se quisermos construir uma sociedade na direção da justiça social (FERRARI, 2024, p. 61).

Entendendo “pensar o impensável” como uma guinada de rota, a proposição do conceito de alceamento de Florindo (2021) traz contribuições pertinentes e necessárias para a construção de um ensino de línguas anticapacitista. A autora entenderá alceamento, em sua tese, como um “momento ou processo de retomada ou de refazimento de percurso” (pg.373). O conceito aplica-se “às vidas das pessoas com DV adquirida em seu processo de superação da regulação-subalternização e de reinvenção identitária” (pg.373). Embora Girlane Florindo tenha construído o conceito de alceamento a partir da experiência de práticas de letramentos de pessoas com deficiência visual, seu construto faz muito sentido à virada necessária que necessitamos empreender no âmbito de nosso fazer, sentir e pensar o ensino de línguas estrangeiras. Acrescento à habilidade de pensar o impensável, a reflexão sobre o conceito de desabilidade (PARMEGGIANI, 2018) se queremos romper com dizeres e fazeres ainda tão inábeis e pouco sensíveis como foi minha postura diante de Marcos. Interpreto a desabilidade de Parmeggiani como a capacidade de compactuar com práticas sócio discursivas que (re)produzem, mantêm e propagam padrões hegemônicos, assimétricos e hierárquicos de ser/estar no mundo.

Sair do estado de espanto e assumir um estado de alceamento (e “nesse estado o que se estabelece é a agenciamento, ou a recaptura da autonomia” [FLORINDO, 2021, p. 356]), é um caminho possível para a transformação de tantas de nossas desabilidades em conjuntura de emancipação que envolva currículos, formação continuada e recategorização do que estamos trabalhando, há tempos,

como habilidades e competências no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas. “Um aspecto muito singular nesse novo quadro: não é a independência que merece destaque, tampouco é ela que se manifesta, e sim a interdependência” (FLORINDO, 2021, p. 356).

Espero que seja de valia, a quem me leu até aqui, a partilha que fiz sobre algumas das rotas que venho (re)construindo ao longo dos quase três anos de atuação do Espanhol Acessível – *Versão Mi Cariño*. Finalizo agradecendo às pessoas incríveis que tem caminhado comigo (bolsistas, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas da Clínica onde acontece o curso de extensão, as crianças e adolescentes cursistas do *Mi Cariño*), na construção de um ensino de línguas atento, sensível e carinhoso para com as pluralidades corporais que habitam nossas salas de aula.

Agradecimento

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo auxílio financeiro por meio dos Editais: Nº 07/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES e Nº 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL.

Referências bibliográficas

- BRODERICK, A. A. *Autism, Inc.: The Autism Industrial Complex*. EUA, Stylus Publishing, 2022.
- CANAGARAJAH, S. *Language Incompetence: learning to communicate through cancer, disability, and anomalous embodiment*. New York: Routledge, 2022.
- CASALE, D. H. *Tá todo mundo rindo?* São Paulo, Editora Question, 2023.
- FERRARI, L. Sobre conservar a deficiência: um relato de experiência. In: FERRARI, L. ONO, F. (Org.). *Pensando o mundo a partir da deficiência: narrativas de dentro pra fora*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 53-69.
- FERRARI, L. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? In: IFA, S. MENICONI, F. C. NASCIMENTO, A. K. de O. (Orgs.). *Linguística Aplicada na contemporaneidade: Práticas decoloniais, Letramentos críticos e Discurso no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 68-87.
- FLORINDO, G. M. F. *Ações letradas como construção social: práticas de letramentos de pessoas com deficiência visual de uma biblioteca pública*. 2021. 398 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2021.
- GAVÉRIO, M. A. Medo de um planeta aleijado? – Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade, São Carlos, *Áskesis – revista dxs discentes do programa de pós-graduação da UFSCar*, v.4, n.1, p. 103-117, 2015.
- GESSER, M. & MORAES, M. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo defic. *Athenea Digital*, 23(2), e3310. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3310>, 2023.
- GESSER, M.; FIETZ, H. Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 2, e64987, 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Notas para uma política de ensino de línguas. *Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 124- 136, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16692>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

- GESSER, M.; COSTA, L. M. de L.; LUIZ, K. G. O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. *Revista Psicologia política*, v. 4, p. 1-19, 2024.
- GESSER, M.; MELLO, A. Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o sul global. *Revista Psicologia para America Latina*, n. 36, p. 129-138, 2021.
- KRENAK, A. *Futuro Ancestral*. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. USA, Canada, Routledge, 2010.
- LANDULFO, C. MATOS, D. (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- LIMA, B. F. A. Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico. 2015. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- LIMA, B. F. A. MAGALHÃES, I. Ordem Visiocêntrica do Discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual, São Paulo, D.E.L.T.A., 34.4, p.1045-1070, 2018.
- LOPES, Pedro; HIGA, Laís Miwa. Gênero, classe e raça têm deficiência? Histórias e ativismos asiático brasileiros. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 32, n. 3, e101151, 2024.
- MARTINS, V. R. de O. MORAIS, P. M. CONCEIÇÃO, B. S. Transtorno opositivo desafiador: relações de poder na sociedade governamentalizadora, Caxias do Sul, *Conjectura: Filos. Educ.*, DOI:10.18226/21784612.v26.e021037, 2021.
- MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, v.20, n.03, p. 635-655, 2012.
- Mingus, Mia (2017, 12 de abril). Access Intimacy, Interdependence and Disability Justice. Leaving Evidence. <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacyinterdependence-and-disability-justice/>
- MINGUS, M. (2011). (2011, 21 de agosto). Moving toward the ugly: a politic beyond desirability. Leaving Evidence – a blog by Mia Mingus. <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/>
- PARMEGGIANI, R. *Desabilidade*. São Paulo, Editora Nós, 2018.
- SOUZA, S. J. CAMERINI, M. F. A. MORAIS, M. C. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e crítica do cotidiano. In: SOUZA, S. J. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005, p. 139-153.

PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO PUBLICIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Camila Teixeira Saldanha - UFSC

O gênero discursivo publicitário não tem apenas a função de promover a produção comercial, embora esse seja um de seus principais objetivos. Além disso, ele se configura como um meio de produção cultural que carrega valores simbólicos, os quais influenciam e ajudam a moldar os sujeitos da sociedade em que está inserido. Segundo Hoff (2004, p. 2)

enquanto produção cultural, o discurso publicitário constrói-se a partir das representações do consumo e registra o(s) imaginário(s) dos grupos sociais aos quais se destina. Uma campanha publicitária - ou mesmo uma peça publicitária - contém traços do imaginário de um grupo social acerca de um determinado aspecto da vida.

Dessa forma, entendemos que o gênero publicitário se constitui em um rico material de estudo para a área de Letras e Linguística Aplicada, pois pode ser considerado uma espécie de *crônica social* (Hoff, 2004). De acordo com a autora, ao estabelecer uma relação íntima com o tempo e o lugar em que está inserida, a publicidade retrata e traduz aspectos relevantes do público a que é direcionada, como comportamentos, expectativas, desejos e percepções.

À luz desta perspectiva, este trabalho tem como objetivo ilustrar uma experiência de tradução intralingual aplicada a uma peça publicitária, conduzida com graduandos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira na disciplina de Teorias de Tradução, no ano de 2022. A atividade buscou promover uma análise crítica e prática da tradução dentro do campo publicitário. Desde então, exercícios semelhantes vêm sendo aplicados nos semestres subsequentes, reforçando a importância da interseção entre a tradução e o discurso publicitário, com o intuito de consolidar o aprendizado teórico por meio de situações práticas que integram tanto a reflexão sobre a linguagem quanto o contexto comunicativo. Essas atividades não só ampliam a compreensão dos estudantes acerca das especificidades da tradução publicitária, como também exploram o papel do tradutor enquanto mediador entre culturas e contextos discursivos. Dessa forma, a prática tradutória passa a ser uma ferramenta pedagógica central para aproximar os graduandos da complexidade envolvida no processo de adaptação de mensagens publicitárias a diferentes públicos e contextos.

A proposta baseia-se em uma perspectiva funcionalista de tradução (Nord, 2016), compreendida como um processo dinâmico e reflexivo, no qual se deve considerar o destinatário do

texto, o meio de circulação do texto-meta (TM), os aspectos culturais envolvidos, entre outros fatores. A prática tradutória ilustrada utiliza como texto-base (TB) uma peça publicitária da cerveja portuguesa Sagres, que foi retextualizada/traduzida (Demétrio, 2014; Giracca, 2017; Saldanha, 2018) para o público brasileiro.

Esta proposta se apoia no prisma dos Estudos da Tradução, pois entende-se que há uma grande proximidade entre os Estudos da tradução e a área publicitária, uma vez que as figuras do publicitário e do tradutor agem de maneira similar. De acordo com Natalino (2016, p.62), tanto a publicidade quanto a tradução

são produzidas a partir de situações comunicativas trazidas por um emissor que possui intenções específicas ao produzir determinado texto, o qual é destinado a uma audiência (também específica). Para tanto, podem ser utilizadas as mais diversas estratégias textuais e comunicativas e, além disso, devemos considerar que esse processo envolve diversos elementos que compõem seu entorno de produção e recepção (Natalino, 2016, p. 62).

Dada a possível interseção entre os campos da publicidade e da tradução, uma das justificativas para a escolha deste tema é a escassez de estudos que investiguem a interface entre tradução e textos publicitários. Historicamente, os Estudos da Tradução concentraram-se em grande parte nas áreas literária e técnica. Contudo, reconhece-se que a análise interdisciplinar entre essas áreas pode contribuir significativamente para o aumento do interesse por outras tipologias textuais, como os textos publicitários, que possuem características comunicativas e culturais específicas (Araújo, 2007). Essa lacuna na pesquisa reflete a necessidade de ampliar o escopo de estudos tradutórios para incluir textos que, apesar de sua relevância social e econômica, são menos explorados dentro da academia.

1 Os Estudos da Tradução: língua e cultura

A área dos Estudos da Tradução ainda é muito recente, especialmente quando comparada à história da Linguística, por exemplo. Foi apenas a partir dos anos 1970 que Holmes (1972) nomeou a disciplina como a conhecemos hoje e a descreveu como uma área que está “relacionada a um complexo de problemas em torno do fenômeno de traduzir e das traduções” (ZIPSER; POLCHLOPEC, 2011, p. 18).

Embora a tradução tenha sido reconhecida como ciência e disciplina há pouco mais de 50 anos, a prática tradutória é tão antiga quanto a própria comunicação humana, seja ela verbal ou não-verbal. No Ocidente, o primeiro registro tradutório vinculado a um nome é a tradução da Odisseia feita por Lívio Andrônico, por volta de 240 a.C. A tradução, portanto, é uma das ferramentas de comunicação mais antigas de que se tem registro. Trata-se de um instrumento utilizado por

indivíduos em diferentes contextos, com diversos propósitos, seja para acessar informações e globalizar o conhecimento, seja para infiltrar-se no campo inimigo em tempos de guerra, como ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial, quando linguistas foram contratados para traduzir a língua do inimigo (Leffa, 1988).

Embora a tradução faça parte integrante da comunicação entre sujeitos, ainda se sabe pouco sobre o funcionamento da prática tradutória. Bassnett (2003) discute questões relacionadas à tradução e, segundo a autora

o que se entende normalmente por tradução envolve a transferência de um texto originalmente escrito numa língua, a língua de partida (LP), para uma língua de chegada (LC) por forma a garantir que 1) o significado dos dois textos seja aproximadamente o mesmo e que 2) as estruturas da LP sejam preservadas tanto quanto possível, mas não tanto que distorçam gravemente nas estruturas da LC (BASSNETT, 2003, p. 20).

Segundo este conceito, criticado pela autora, a tradução é reduzida ao conhecimento sintático das línguas envolvidas, valorizando o texto de partida em um nível superior ao da língua de chegada e subestimando o trabalho do tradutor. Essa visão implica que a tradução seria um processo simples de “transferência”, mais mecânico do que criativo.

A tradução é compreendida como uma atividade essencial para a comunicação entre línguas e culturas diversas, promovendo um diálogo intercultural ao aproximar pessoas e instituições que não compartilham o mesmo código linguístico e sistema cultural. Nesse processo, a tradução possibilita trocas culturais enriquecedoras e reflexões sobre a própria identidade, já que, ao confrontar nossa língua e cultura com um outro universo linguístico e cultural, o tradutor facilita essa interação.

Assim, o tradutor assume o papel de mediador intercultural, garantindo que o propósito comunicativo seja atingido de maneira eficaz, respeitando as nuances culturais e linguísticas envolvidas. A importância desse papel reside na habilidade do tradutor de interpretar e adaptar mensagens de modo que elas sejam compreendidas de maneira adequada no contexto da cultura alvo, promovendo uma comunicação que vai além da simples transferência de palavras, mas também de sentidos e intenções.

Nesse sentido, a língua e a cultura são elementos fundamentais a serem considerados no processo de tradução, pois “a língua é, assim, o corpo da cultura, e é a interação entre as duas que assegura a continuação da energia vital” (BASSNETT, 2003, p. 36). Ou seja, não se pode focar apenas nos aspectos sintáticos das línguas envolvidas sem levar em conta os elementos sócio-histórico-culturais, que são essenciais para as esferas semântica e pragmática.

2 O gênero discursivo publicitário - algumas considerações

A atividade publicitária, como a conhecemos hoje, teve início no final do século XIX, coincidente com a produção em massa de mercadorias e o crescente desejo por produtos industrializados. Simultaneamente, surgiu a indústria publicitária, com o objetivo de persuadir o público-alvo a consumir produtos, ideias ou serviços—a essência dessa função persiste até os dias atuais: chamar a atenção, estimular desejos, despertar interesse e incitar uma ação, seja de compra ou não (Silva, 2015).

De maneira geral, o gênero discursivo publicitário é de natureza argumentativa e persuasiva, com uma clara função conativa (apelativa). Caracteriza-se por promover uma marca, produto, serviço ou ideia de forma eloquente, com o objetivo central de convencer o público-alvo a tomar uma ação (Araujo, 2007). Em sua estrutura, é comum a apresentação de argumentos relacionados às vantagens do consumo de um produto ou à adoção de determinado comportamento, bem como a exploração de aspectos emotivos para atingir seus objetivos. Entre as características mais recorrentes dos textos publicitários, destacam-se: uso de linguagem mista, combinando elementos verbais e não verbais; linguagem voltada a despertar reações no público-alvo e adaptada às características do interlocutor; uso de verbos no imperativo; recursos linguísticos como figuras de linguagem e jogos de palavras; presença de slogans e frases de impacto; estrutura padrão composta por título, imagem, texto (conteúdo) e assinatura, entre outros elementos.

No que diz respeito aos recursos de linguagem frequentemente utilizados no discurso publicitário, este está sujeito às funções de linguagem inerentes à sua composição persuasiva, podendo apresentar diferentes estratégias linguísticas (Galhardi; Trevisan, 2020). As autoras identificam diferentes classificações para a linguagem publicitária:

- Referencial: Foca em coisas reais, destacando o produto, serviço ou marca e seus atributos e benefícios, demonstrando as vantagens da aquisição ou uso sob a perspectiva do anunciante;
- Emotiva: Utiliza testemunhos nos quais um consumidor, representando o receptor da mensagem, expressa suas emoções, sentimentos ou experiências;
- Conativa ou imperativa: Apresenta-se de forma contundente, impulsionando o consumidor à ação, sem margem para dúvidas;
- Fática: Busca aproximar-se do leitor/receptor através de um diálogo, representando a voz de um amigo ou alguém de confiança;

- Metalinguística: Composta de uma mensagem que elege outra mensagem, utilizando frases, textos de outras pessoas, citações, trechos de filmes ou livros;
- Estética ou poética: Atrai a atenção do receptor pela forma poética, ambígua ou esteticamente diferenciada.

O gênero discursivo publicitário é socialmente percebido como um texto denso em significados, o que demanda do leitor uma capacidade específica de leitura. Isso se deve à inserção desses textos em contextos comunicativos marcados por características sócio-históricas, que trazem à tona elementos culturais e simbólicos refletindo valores, interesses e crenças de diferentes grupos.

A leitura de um texto publicitário, portanto, requer não apenas a compreensão da mensagem superficial, mas também uma análise crítica dos contextos implícitos e das estratégias discursivas utilizadas para persuadir ou influenciar o comportamento do público-alvo. Essas estratégias estão fortemente ligadas aos aspectos culturais e ideológicos, que variam conforme o tempo e o espaço, tornando o gênero publicitário um campo rico para análise linguística e social.

3 A interface entre tradução e publicidade: uma união possível

Embora os publicitários não sejam profissionais da tradução, seu trabalho na criação de peças publicitárias assemelha-se ao processo tradutório. Ao elaborar um anúncio publicitário, é necessário considerar, entre outras variáveis, o público-alvo, para que o gênero cumpra seu objetivo. Como aponta Natalino (2014, p. 50), “o anúncio terá sua composição ajustada de acordo com os objetivos, veículos de comunicação e o produto que está sendo anunciado”. Além disso, a construção publicitária envolve componentes de comunicação como: “PARA QUE comunicar (objetivos); PARA QUEM comunicar (público-alvo); O QUE comunicar (conceito) e COMO comunicar”. Essas perguntas são respondidas através da estratégia de comunicação e do *briefing* (Natalino, 2014).

Na tradução, o *briefing* também é essencial, pois é necessário considerar o destinatário do texto traduzido durante o processo. Ou seja, na tarefa tradutória, o tradutor realiza um movimento recursivo, alternando seu foco entre a intenção do texto-fonte, os objetivos da tradução e o destinatário do texto-meta. Para produzir uma tradução adequada ao propósito, ao público receptor e à sua bagagem cultural, o tradutor deve fornecer informações que satisfaçam essas variáveis de forma adequada (Natalino, 2014).

Nos dois contextos apresentados, tanto o publicitário quanto o tradutor enfrentam desafios complexos ao lidar com múltiplas variáveis que influenciam o sucesso de seus respectivos trabalhos. No campo da publicidade, a criação de uma peça publicitária eficaz depende de uma estratégia de comunicação bem delineada, que orienta o processo criativo e garante que a mensagem atinja o

público-alvo de forma persuasiva. O publicitário deve, portanto, responder a perguntas-chave sobre o propósito da peça, o perfil do destinatário, os valores e crenças culturais em jogo, além dos objetivos comerciais da campanha.

De maneira similar, no processo tradutório, o tradutor precisa considerar as especificidades linguísticas e culturais tanto do texto-fonte quanto do texto-meta. Ele atua como mediador entre esses dois polos, adaptando não apenas o conteúdo linguístico, mas também os contextos culturais subjacentes, para garantir que a tradução atinja o efeito comunicativo desejado. Assim como na publicidade, onde a compreensão do público é central, na tradução, as estratégias adotadas são diretamente influenciadas pelo conhecimento do contexto e das expectativas dos leitores do texto traduzido.

Para que uma publicidade atinja seu objetivo, é necessário motivar seu público específico, situado em um tempo e lugar determinados, que demarcam seu contexto geral, social e cultural. Para que a comunicação publicitária seja bem-sucedida, é essencial:

a) entender o propósito da comunicação, isto é, aquilo que se pretende; b) conhecer a natureza e o nível do público-alvo para: adequar o texto ao registro linguístico adequado; adequar a mensagem à cultura deste público; selecionar os possíveis clientes em potencial; conhecer seus interesses e necessidades; c) saber qual veículo de comunicação; d) conhecer bem a promessa a ser explorada; e) escolher e saber a forma de tratamento para se dirigir ao consumidor que poderá ser de acordo com: sua região; nível social; nível profissional. (MARTINS, 1997, p. 120, apud NATALINO, 2014, p. 53).

Desse modo, é o público-alvo que determina as estratégias utilizadas na elaboração de uma peça publicitária, e o mesmo se aplica ao processo de tradução. O tradutor não pode desconsiderar as pressuposições do destinatário do texto-meta, pois estas influenciam diretamente sua tarefa de mediação entre os contextos envolvidos.

4 Relato de experiência

Com o objetivo de explorar a relação entre tradução e publicidade, foi proposta uma atividade tradutória aos estudantes da 3ª fase do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina de Teorias da Tradução. A atividade consistiu na tradução de uma peça publicitária da cerveja portuguesa Sagres, e foi planejada de acordo com os objetivos didáticos da disciplina, que, dentro de suas 72 horas-aula, busca capacitar os discentes para o estudo crítico das principais teorias da tradução.

A proposta visava que os estudantes desenvolvessem habilidades de identificação e análise dos diferentes mecanismos, especificidades e desafios inerentes à prática tradutória. Além disso, a

atividade incentivou a reflexão crítica sobre essa prática a partir de uma perspectiva teórica, promovendo a aplicação das teorias de tradução em contextos práticos.

Ao focar em um gênero textual específico, como a publicidade, os estudantes foram estimulados a considerar questões culturais, estilísticas e comunicacionais fundamentais na tradução de materiais publicitários.

4.1 Questões metodológicas

Antes da realização da atividade tradutória, foram apresentados conteúdos teóricos essenciais. Iniciou-se com a teoria funcionalista da tradução, proposta por Nord (2016), que concebe a tradução como uma ação comunicativa, enfatizando a função do texto e o contexto tanto de produção do texto-fonte (TF) quanto de recepção do texto traduzido (TT). Destacou-se o papel do leitor no processo tradutório, que demanda a adaptação da tradução ao público-alvo. Além disso, os discentes foram introduzidos ao conceito de gêneros textuais e discursivos, considerando a importância de conhecer as características composicionais e estruturais de cada gênero.

Outro ponto central abordado foi o contexto cultural, que envolve fatores extratextuais e contribui para uma compreensão mais ampla da situação comunicativa. O tradutor foi apresentado como mediador cultural, desempenhando um papel crucial ao garantir a adequação tanto cultural quanto comunicacional da tradução. Discutiui-se também o conceito de lealdade, relacionado aos compromissos do tradutor com o autor do texto, o destinatário final, o cliente que solicita a tradução e consigo mesmo, para garantir uma tradução eficaz e ética.

Seguindo essa linha, o processo de retextualização foi discutido como uma reconstrução textual, na qual o tradutor não apenas transfere o conteúdo de uma língua para outra, mas também recontextualiza a mensagem, adaptando-a às especificidades culturais e comunicativas do novo contexto. Nesse processo, a tradução não é uma simples transferência de palavras, mas envolve uma reinterpretação que assegura que a reconstrução da mensagem original mantenha sua coerência e adequação ao público-alvo (Travaglia, 1993; Marcuschi, 2008; Dell’Isola, 2007; Demétrio, 2014; Saldanha, 2018).

A atividade prática abordou o gênero publicitário, que possui características próprias voltadas para seu principal objetivo: a venda. A publicidade é estruturada de forma persuasiva, utilizando elementos linguísticos e visuais estrategicamente para influenciar o comportamento do consumidor.

Entre os recursos utilizados, destaca-se o uso do modo imperativo, que incita uma ação imediata, e as figuras de linguagem, como metáforas e hipérboles, que ajudam a criar uma conexão

emocional com o público. Além disso, a publicidade combina a linguagem verbal e não-verbal, utilizando imagens, cores e símbolos para reforçar sua mensagem de maneira multimodal.

Outros recursos incluem a utilização de humor, ironia e sátira, que tornam a mensagem mais atraente e menos ostensiva, bem como uma linguagem coloquial, que aproxima o texto do cotidiano do leitor e facilita a identificação com a marca. A intertextualidade também é frequente, estabelecendo relações com outros textos culturais e históricos, ampliando o impacto do anúncio. Por fim, a utilização de estereótipos na publicidade foi abordada de forma crítica, reconhecendo sua função simplificadora, mas também problematizando o potencial reforço de preconceitos.

4.2 Contexto do texto fonte - cerveja Sagres

Após a preparação teórica desenvolvida junto aos estudantes da disciplina de Teorias da Tradução, deu-se início à apresentação da atividade tradutória. Primeiramente, foi exibida ao grupo a peça publicitária que seria traduzida/retextualizada, cujo público-alvo original era o português e deveria ser adaptado para o público brasileiro.

Figura 1 - Publicidade Cerveja Sagres - Portugal



Fonte: <https://www.cervejasagres.pt/pt/>

A peça publicitária apresentada, com o slogan "A Sagres quer-se como a sardinha", remete imediatamente a referências culturais específicas de Portugal, especialmente associadas às festas populares dos Santos, como é evidenciado pela frase de apoio "Nestes Santos ninguém nos pára". Essa referência, essencialmente portuguesa, traz uma forte conexão com a tradição dos santos populares, como Santo Antônio e São João, que são amplamente celebrados no país. Um dos

elementos centrais dessas festividades é o consumo de sardinha, o que explica a comparação direta com a cerveja Sagres.

A mensagem publicitária tenta persuadir o público ao estabelecer uma conexão emocional e cultural entre a cerveja e o espírito festivo das celebrações, usando o alimento típico (a sardinha) como símbolo dessa festividade. A intenção é sugerir que a Sagres, assim como a sardinha, é um item indispensável para essas celebrações. A peça busca incitar o consumo imediato e frequente durante o período festivo. O público-alvo da peça publicitária é, claramente, o público português, mais especificamente, aqueles que participam das festas populares de verão. Essas festividades têm forte conotação cultural e comunitária, e a linguagem usada, tanto verbal quanto visual, é direcionada para quem entende e compartilha dessas tradições. Na adaptação para o público brasileiro, seria necessário considerar o contexto das festividades locais, que não incluem a sardinha ou os Santos populares de Portugal, mas poderiam associar-se, por exemplo, às festas juninas ou outro tipo de evento cultural que promova a mesma sensação de coletividade.

Outros símbolos culturais presentes incluem o bonde e a bandeira, que reforçam o ambiente urbano e festivo português. Na adaptação para o público brasileiro, seria necessário traduzir/retextualizar esses elementos, substituindo a sardinha e as referências visuais por algo mais familiar ao público brasileiro, como churrasco ou comidas típicas das festas juninas. O tom da peça é festivo, leve e informal, utilizando humor e referências culturais que criam uma proximidade com o público.

O uso do verbo "quer-se", uma forma coloquial, reforça o tom descontraído e a identificação com o público. A adaptação para o Brasil poderia manter esse tom descontraído e próximo ao público, mas seria necessário encontrar um equivalente cultural para a sardinha, algo que represente a essência das festas locais. A combinação entre o texto verbal e os elementos visuais é um ponto crucial da peça.

O vermelho intenso de fundo, que evoca a bandeira portuguesa, as sardinhas ilustradas e a bandeira de Portugal no topo reforça o caráter patriótico e cultural da publicidade. O uso de duas garrafas de Sagres, inclinadas e "brindando", evoca a ideia de celebração. Ao adaptar essa peça para o contexto brasileiro, seria necessário ajustar tanto as cores quanto os símbolos visuais, talvez utilizando cores que remetem às festas juninas e substituindo os elementos visuais por outros mais adequados ao público local.

A peça utiliza figuras de linguagem como a metáfora para associar a cerveja à sardinha, um alimento típico das festas populares, criando uma equivalência entre o indispensável e o popular. Essa associação cultural é crucial para a eficácia do anúncio. Em uma tradução/retextualização para

o público brasileiro, seria necessário recriar essa metáfora de forma a associar a cerveja Sagres com algo popular e indispensável nas celebrações brasileiras.

Com base nessas reflexões, os estudantes foram incentivados a analisar criticamente as dificuldades dessa tradução, identificando os pontos onde seria necessária uma adaptação cultural mais profunda, especialmente no que diz respeito às referências e à linguagem persuasiva.

4.3 O encargo tradutório

A experiência de tradução se concentrou em adaptar uma peça publicitária de uma cerveja portuguesa para o público brasileiro. O principal objetivo dessa campanha era conquistar consumidores no Brasil que ainda não conhecem a marca ou não estão familiarizados com o produto. Para isso, foi necessário considerar diversos aspectos que envolvem tanto o público-alvo quanto os meios de circulação da peça publicitária.

O público receptor do texto de chegada foi definido como adultos brasileiros, maiores de idade, que demonstram interesse por cervejas importadas e que buscam opções acessíveis em termos de preço. Este perfil inclui consumidores que possuem curiosidade por novas marcas, mas que também são sensíveis ao custo-benefício, características importantes para guiar as escolhas tradutoras e adaptativas da campanha.

Quanto ao meio de circulação, optou-se por uma publicidade gráfica estática. O ambiente de veiculação foi pensado para maximizar o alcance do público, incluindo redes sociais, revistas especializadas, e espaços públicos de grande visibilidade, como paradas de ônibus e outdoors. A escolha do meio é crucial para garantir que a mensagem atinja o público-alvo nos espaços que frequentam, ampliando a chance de engajamento com a marca.

A peça publicitária deveria circular em todo o território nacional, o que exigiu uma adaptação linguística cuidadosa, com o objetivo de manter o propósito comunicativo da campanha sem regionalismos específicos que pudessem limitar o entendimento ou a identificação dos consumidores de diferentes regiões do Brasil.

Considerações finais

Após a conclusão da atividade de tradução da cerveja Sagres, os estudantes/tradutores participantes da disciplina de Teorias de Tradução compartilharam suas reflexões sobre o processo. Eles destacaram que o trabalho de tradução exige mais do que apenas a fluência de um falante nativo, pois é necessária uma compreensão profunda do contexto cultural envolvido.

Independentemente do nível de conhecimento cultural que um tradutor possua, a pesquisa sempre se mostrará essencial para garantir a precisão e a relevância do texto traduzido.

Os estudantes ressaltaram que conhecer as teorias de tradução é indispensável na prática, pois essas teorias oferecem uma base sólida para as decisões tradutórias. A prática de novas habilidades está diretamente ligada à criatividade, permitindo que o tradutor desenvolva soluções inovadoras para os desafios encontrados ao longo do processo. Além disso, mencionaram a importância de considerar a questão intralingual, que se refere às nuances e particularidades dentro da mesma língua.

Durante a atividade, os alunos vivenciaram o complexo processo tradutório, que envolve tanto elementos verbais quanto não-verbais. Essa experiência confirmou as discussões levantadas em sala, levando-os a afirmar que a função do tradutor vai além da mera produção final do texto. É fundamental que o tradutor esteja envolvido em todas as etapas do processo, garantindo que cada escolha tenha uma justificativa clara.

A conexão entre teoria e prática foi uma das principais reflexões levantadas pelos alunos ao final da atividade. Embora o arcabouço teórico ofereça uma base sólida para justificar e orientar as decisões tradutórias, os estudantes constataram que há uma lacuna desafiadora na sua aplicação prática. Especialmente no campo da tradução publicitária, o processo demanda um conjunto de habilidades que vai além do conhecimento teórico, exigindo competências complementares, como a capacidade de adaptação cultural e sensibilidade aos elementos não verbais. Essa complexidade adicional fez com que os participantes reconhecessem as nuances da profissão, tornando a experiência mais enriquecedora e reveladora sobre os múltiplos aspectos que envolvem a atuação tradutória.

Outro ponto discutido em sala de aula relaciona-se às habilidades gráficas dos estudantes, ou à falta delas. Nenhum dos participantes possuía formação em design gráfico ou áreas correlatas, o que gerou questionamentos sobre o papel do tradutor em relação a esses aspectos visuais. A conclusão das discussões foi clara: essas habilidades não deveriam ser um critério de avaliação principal, visto que os alunos deveriam trabalhar com os recursos disponíveis e dentro das suas limitações. Apesar disso, as atividades produzidas foram satisfatórias, demonstrando que os estudantes conseguiram lidar adequadamente com as questões gráficas envolvidas nas peças publicitárias.

Ademais, o processo de tradução não se restringiu apenas ao texto verbal. A relação entre os elementos verbais e não verbais da campanha publicitária foi amplamente discutida, levando em conta aspectos paratextuais fundamentais, como o uso de cores, a escolha tipográfica e a integração de símbolos culturais brasileiros. Esses elementos visuais, que dialogam diretamente com o público-

alvo, foram tratados como componentes centrais na adaptação da peça ao contexto brasileiro. Assim, os alunos reconheceram a importância de lidar com a paratradução, ou seja, com as camadas não textuais do processo tradutório, que são igualmente cruciais para o sucesso da comunicação publicitária em diferentes culturas.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, A. S. A tradução de propagandas no Brasil: uma questão de sedução. *Tradução e comunicação*, n. 16, p. 7-16, 2007.
- BASSNETT, S. *Estudos de Tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- DELL'ISOLA, R. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEMÉTRIO, A. P. *A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a resignificação da tradução dentro do ensino de LE*. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GIRACCA, M. N. *O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário*. 2017. 440f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- GALHARDI, L. P.; TREVISAN, N. M. *Redação publicitária*. Porto Alegre: Sagah, 2020.
- HOFF, T. M. C. Corpo masculino: publicidade e imaginário. *E-Compós*, [S. l.], v. 1, 2004. DOI: 10.30962/ec.24. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/24>>. Acesso em: 20 set. 2024.
- LEFFA, V. 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.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NATALINO, G.L. *Tradução e persuasão: a tradução publicitária sob o viés funcionalista*. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- _____. Tradução e criação de anúncios publicitários internacionalmente: uma revisão de literatura. *Contemporânea: Revista Uniletoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação*, v. 01, n. 01, p. 52-63, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2416>. Acesso em 07 jun. 2021.
- NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*/Christiane Nord; coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.
- SALDANHA, C.T. *Proposta de sequência didática (sd) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. 2018. 354p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SILVA, C. C. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica*. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. *Introdução aos estudos da tradução: teorias, histórias e prática: 2º período*. 2. ed. Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2011. 124 p.

A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICO-TECNOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NA AMAZÔNIA: A VOZ DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Carlos Cernadas Carrera - UFPA

Introdução

As profundas transformações pelas quais transitou a humanidade nas últimas décadas têm como origem o declive da sociedade industrial e a chegada da atual sociedade da informação, na que o uso dos meios electrónicos e da tecnologia de comunicação audiovisual (computadores, internet, telefonia inteligente, mensagens instantâneas, redes sociais e demais aplicações tecnológicas) é cada vez mais frequente.

Já nos últimos anos do século passado, Stahl (1997) vaticinou que uma parte da educação no futuro ocorreria em espaços criados pela combinação de computadores e telecomunicações. Esta afirmação pode ser constatada atualmente, pois o ensino remoto e a utilização de recursos didático-tecnológicos acabaram de adquirir uma presença notória no processo de ensino-aprendizagem devido ao contexto derivado da pandemia do COVID-19.

Assim, no âmbito educativo, as novas tecnologias estão contribuindo a gerar uma série de mudanças, oferecendo interessantes possibilidades aos docentes, viabilizando o acesso a novos conteúdos, permitindo o desenvolvimento de outras habilidades, de outros modos de pensar, e reformulando as funções que professores e alunos devem desempenhar no processo.

Esta revolução tecnológica está supondo um novo paradigma, caracterizado pelos novos modos de acessar à informação e de produzir conhecimento. Contudo, é recomendável que, para a revisão do modelo pedagógico, se continuem buscando caminhos que permitam formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, de construir e reconstruir teorias, de discutir hipóteses e de confrontá-las com o real (MORAES, 1997).

Portanto, faz-se necessário refletir sobre a prática pedagógica com relação ao uso de novos recursos didático-tecnológicos, considerando a importância dos avanços científicos no mundo atual, dado que esta transformação também deve significar um novo modo de perceber a prática pedagógica.

Os recursos tecnológicos como ferramenta didática no ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Considerando o contexto que acabou de ser descrito, é importante perceber que os estudantes desenvolvem, principalmente fora dos muros das instituições de ensino, a habilidade de interagir de modo rápido e efetivo mediante os múltiplos recursos tecnológicos que permeiam a sociedade atual, que também permitem aceder ao saber de forma diversificada. Esta circunstância demanda dos docentes modos mais eficientes de utilizar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos continuam construindo o seu repertório linguístico a partir de práticas de leitura e produção escrita em formato impresso, mas, cada vez mais, em formato digital, tanto a nível pessoal como profissional. Assim, os sistemas de ensino necessitam transformar-se e adaptar-se a estas mudanças para satisfazer as demandas que exigem aprender de modos diferentes.

Conforme explica Correa (2010), em uma classe de língua adicional no passado era suficiente que o professor dominasse a língua meta. Contudo, hoje em dia a realidade é substancialmente diferente. Assim, os docentes devem considerar que agora existe uma infinidade de recursos tecnológicos que podem contribuir para que os alunos pratiquem a língua meta, potenciando a sua motivação, proporcionando novas formas de aprendizagem e propiciando a autoaprendizagem.

Partindo do postulado de que a maior parte dos estudantes pertence à geração dos nativos digitais, ao trabalhar com eles recursos tecnológicos na sala de aula é possível contribuir para que a aprendizagem de línguas adicionais não se limite ao âmbito acadêmico, senão que os alunos possam perceber que essa língua que estão estudando também pode fazer parte da sua realidade extraescolar.

Agora bem, independentemente do contexto atual ou futuro, é necessário ressaltar o inadequado de transformar ao professor em um tecnófilo que apela às inovações tecnológicas para resolver todos os problemas que possam aparecer no processo. O docente deve aprender a selecionar aqueles recursos didático-digitais que realmente favoreçam, sabendo se posiciona no que diz respeito a eles e considerando aqueles que se adaptem de melhor modo ao estilo de aprendizagem dos estudantes.

Dentro dos diferentes recursos didático-tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem pelo docente, resulta oportuno manifestar que a investigação que aqui se apresenta centra a sua atenção nas denominadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que, conforme Coll e Monereo (2008), são o resultado da incorporação da linguagem digital aos recursos didático-tecnológicos, o que permitiu que qualquer dado possa ser transformado

em linguagem binária, de zeros e uns. Deste modo, toda imagem ou texto é susceptível de ser representado na tela de qualquer dispositivo digital.

Diferentes estilos de aprendizagem

Iniciando a reflexão sobre o modo em que se aprende, resulta pertinente partir da ideia de que, historicamente, as metodologias do ensino entendiam que o indivíduo, quando aprende, parte de um estilo de aprendizagem básico e comum à coletividade (WILLING, 1980 apud TYACKE, 1998). Contudo, diferentes estudos posteriores (FELDER, SOLOMAN, 1993; BROWN, 1994; OXFORD, 1990) indicam que existem múltiplas formas de aprender.

Estes diversos estilos de aprendizagem, em opinião de Brown (1994), seriam traços cognitivos, afetivos e fisiológicos relativamente estáveis que explicariam a forma em que os indivíduos adquirem o conhecimento. Portanto, se existem diferentes perfis de aprendentes percebe-se lógico concluir que, em função do estilo de aprendizagem do aluno, haverá determinadas TDICs que resultarão mais eficazes para determinados perfis. Refletir sobre esta relação abre um interessante campo de estudo, também no ensino de línguas adicionais.

Aprofundando nesta ideia, e analisando o papel do docente neste contexto, no cotidiano da prática pedagógica nem sempre se utilizam TDICs suficientemente variadas. Pesquisas realizadas no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Pará (UFPA), objeto de estudo deste trabalho, recolhem numerosas afirmações de alunos com manifestações muito específicas informando que em poucas ocasiões se utilizam, em sala de aula, TDICs diversificadas, realidade que contribui a limitar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O seguinte testemunho de um aluno do curso ilustra esta situação:

Os recursos tecnológicos são essenciais para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em qualquer curso universitário e mais especificamente nos cursos de línguas estrangeiras. Existem recursos tecnológicos específicos para trabalhar as músicas, os vídeos, as diferentes situações comunicativas, existem as redes sociais que permitem a comunicação com pessoas do mundo todo. No nosso curso são poucos explorados. (CERNADAS, 2014, p. 316).

Neste comentário aprecia-se uma crítica do estudante com relação à variedade dos recursos didático-tecnológicos empregados pelo professor. A causa desta pouca diversidade pode dever-se a decisões do docente, mas também a própria instituição pode ser corresponsável desta situação por não dispor de recursos suficientemente diversificados, ou por não dotar às suas instalações das condições necessárias para que sejam utilizadas pelo professor. Esta limitação na diversidade de utilização de TDICs na formação inicial dos alunos pode comprometer a sua capacidade para

enfrentar adequadamente as futuras demandas profissionais do sector educativo do seu contexto social. Assim, esta é uma questão a ser considerada, mais ainda no atual contexto de avanços tecnológicos constantes.

Partindo da contextualização teórica exposta até aqui, é necessário mencionar que a pesquisa que se apresenta tem como propósito realizar um diagnóstico da situação que vive o Curso de Letras-Espanhol da UFPA com relação à utilização das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Com este fim, está sendo implementado um conjunto de procedimentos metodológicos que permitiram obter alguns primeiros dados de cuja análise surgiram os primeiros resultados e conclusões. A seguir, detalha-se esta dinâmica.

A voz dos alunos do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará

Como acabou de ser mencionado, a finalidade deste trabalho é analisar a utilização das TDICs no Curso de Letras-Espanhol da UFPA. Para tal, optou-se, metodologicamente, por trabalhar com os princípios da abordagem fenomenológica (SCHÜTZ, 1993; BERGER, LUCKMANN, 1993; HUSSERL, 2001), de natureza qualitativa e quantitativa, procedimentos que não são excludentes senão complementares, partindo do postulado de que o pluralismo na obtenção de informação permite conseguir percepções difíceis de alcançar mediante a adoção de um único caminho, pois possibilita materializar a triangulação de sujeitos e procedimentos com o intuito de minimizar possíveis desvios.

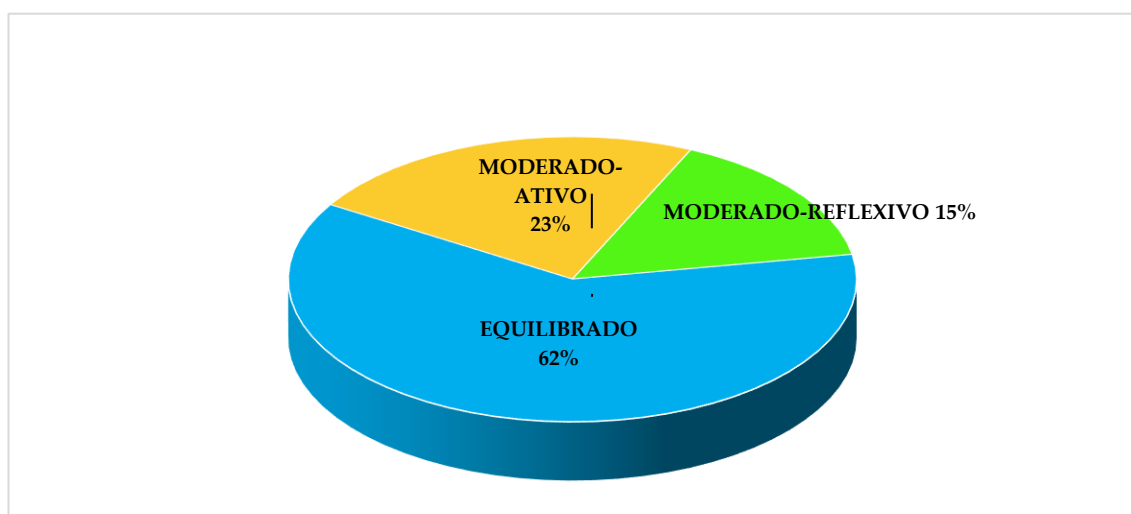
A pesquisa está contando com a colaboração de um total de 49 alunos do Curso de Letras-Espanhol que responderam, até este momento, a dois questionários. O primeiro deles teve como propósito determinar quais são os estilos de aprendizagem dos alunos do curso. Para isso, decidiu-se utilizar um questionário elaborado por Felder e Soloman (1993) que consta de 44 perguntas com opção de dupla resposta, A ou B, e considera quatro escalas de aprendizagem, cada escala dividida em duas dimensões: escala ativo-reflexiva segundo a maneira de processar a informação, escala sensitivo-intuitiva conforme o tipo de informação que se percebe de melhor modo, escala visual-verbal em função da maneira em que a informação é percebida e escala sequencial-global segundo a sistemática seguida para a compreensão da informação. No teste, cada uma destas quatro escalas contém 11 perguntas. Para obter a pontuação em cada uma das escalas primeiro são somadas as respostas da dimensão A e as da dimensão B, depois, subtrai-se o número menor do maior e o resultado é acompanhado da letra da dimensão que obteve maior número de respostas.

As respostas com letra A correspondem à primeira dimensão de cada uma das quatro escalas, enquanto que as respostas com letra B correspondem à segunda dimensão. Se o aprendente obtém

uma pontuação de 1 a 3 numa das escalas indica que existe um verdadeiro equilíbrio entre as duas dimensões e, portanto, o aluno pode aprender com métodos de ensino que favoreçam ambas as dimensões. Um resultado de 5 a 7 indica a existência de uma certa preferência por uma das dimensões da escala. A obtenção de um resultado de 9 a 11 indica uma forte preferência por uma das dimensões e que o sujeito apresentará problemas para aprender com propostas metodológicas que não contemplem essa dimensão.

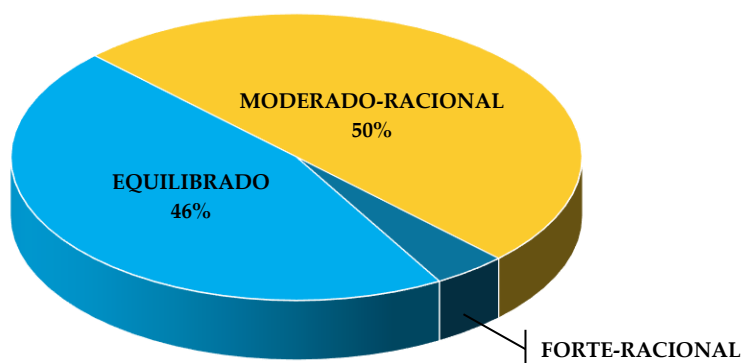
Apresentam-se, a seguir, quatro figuras, uma para cada escala, contemplando as duas dimensões e as respostas dos informantes representadas em percentuais:

FIGURA 1: Resultados escala ativo reflexivo



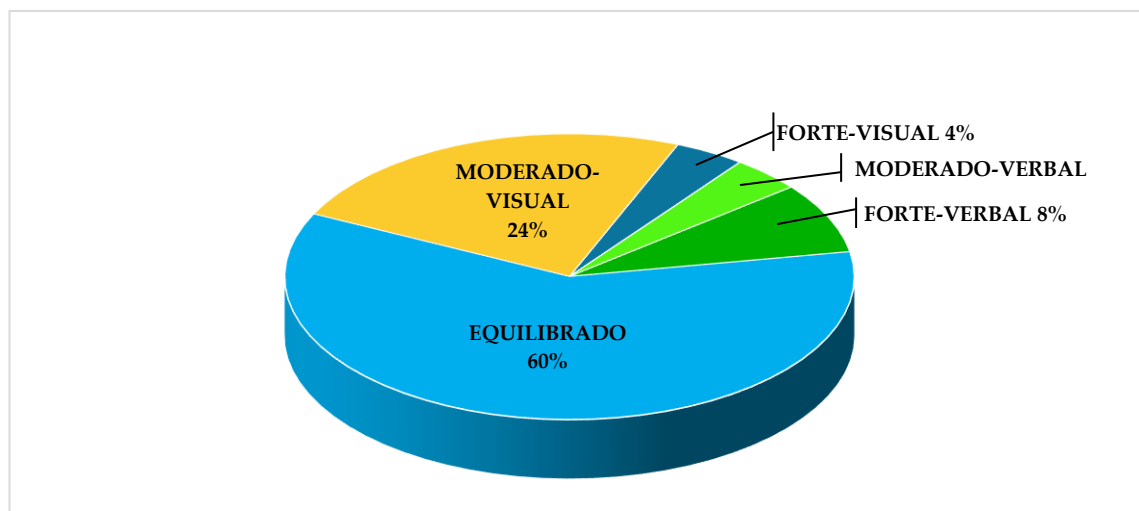
Fonte: Questionário 1

FIGURA 2: Resultados escala racional-intuitivo



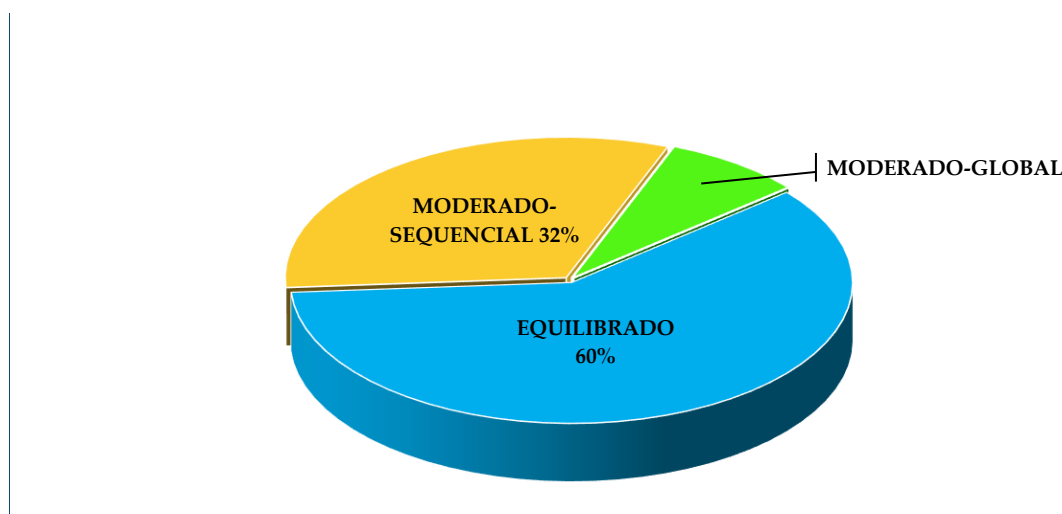
Fonte: Questionário 1

FIGURA 3: Resultados escala visual-verbal



Fonte: Questionário 1

FIGURA 4: Resultados escala sequencial-global



Fonte: Questionário 1

Estas quatro figuras registram o estilo de aprendizagem dos alunos do Curso de Letras-Espanhol da UFPA participantes da investigação. Os dados obtidos apontam uma marcada tendência ao equilíbrio e à moderação entre as duas dimensões de cada uma das diferentes escalas, em média 60%, e muito baixas percentagens que possam comprovar uma forte preferência por uma das duas dimensões das escalas entre os informantes.

Ao analisar em detalhe os resultados obtidos no Questionário 1, observa-se que predominam robustamente os perfis equilibrados e moderados, que por definição compreendem capacidades polivalentes de aprender referentes às diversas escalas, totalizando 84% dos informantes. Pensando

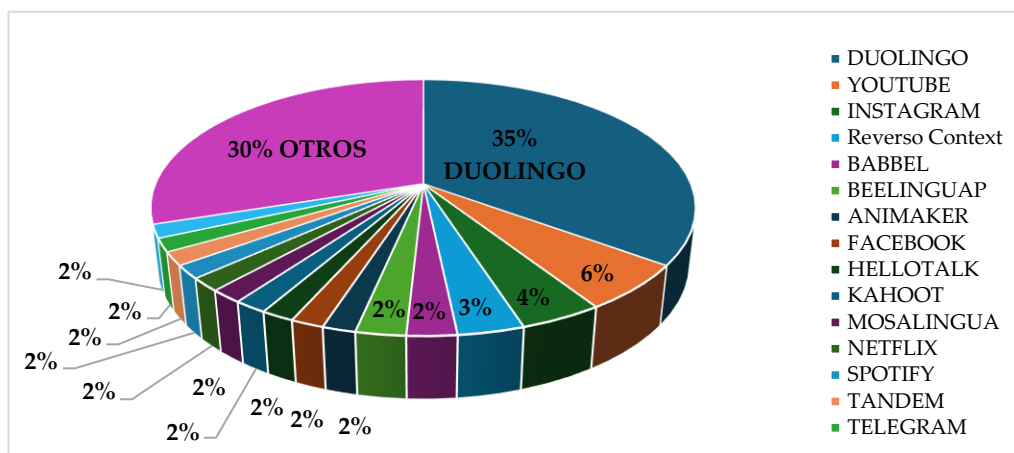
nesse perfil predominante, os docentes poderão favorecer a utilização de variadas TDICs como recursos didático-pedagógicos tendo uma maior segurança de estar atendendo adequadamente as demandas de aprendizagem dessa generalidade de alunos.

Por outro lado, o professor também deve ser consciente de que existe um minoritário número alunos, 16% deles, que apresentam um forte predomínio de alguma das dimensões das diferentes escalas. Concretamente, na escala visual-verbal, 8% dos aprendentes apresentam um forte predomínio da dimensão verbal e 4% da visual, e na escala racional-intuitivo, 4% dos informantes apresenta um forte predomínio da dimensão racional.

Percebe-se que esta minoria de alunos, por apresentar um perfil de aprendizagem forte somente em alguma das dimensões, também poderão aprender eficazmente mediante a utilização de TDICs diversificadas. Contudo, e sem esquecer que o quadro geral maioritário atende ao perfil de aprendente equilibrado moderado, o docente deve estar atento à singularidade deste segmento minoritário, podendo propor atividades para trabalhar os conteúdos de forma dirigida a estes perfis, como forma de proporcionar maiores e melhores possibilidades de aprendizagem à totalidade dos alunos do grupo.

Depois de definir o estilo de aprendizagem do grupo de informantes, e dando prosseguimento à pesquisa, considerou-se adequado averiguar os tipos de TDICs que utilizam para aprender espanhol. Para isso, elaborou-se um questionário na plataforma Google Forms para que os informantes mencionassem os nomes das aplicações que utilizavam, citando as suas principais características. Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos da aplicação deste segundo questionário:

FIGURA 6: aplicações mais utilizadas



Fonte: Questionário 2

Como pode ser percebido, a aplicação Duolingo destaca, com diferença, como a mais utilizada pelos estudantes, pois 35% deles a menciona como a TDIC que mais emprega para aprender espanhol. Os alunos a descrevem como muito fácil de utilizar, bem estruturada, organizada e que permite o trabalho com a memorização e com o elemento lúdico, que apresenta atividades de repetição, tradução, oralidade e associação para o trabalho tanto da gramática como do léxico, tudo isso facilitado por uma interface singela de entender e utilizar.

No entanto, é imprescindível indicar que os informantes mencionam que utilizam, ademais, uma plêiade de outras 52 aplicações para aprender espanhol, o que representa uma cifra realmente elevada se considerarmos o universo de 49 informantes. Especificamente, 85,71% deles afirma que utiliza Duolingo, 14,28% Youtube, 10,20% Instagram, 8,16% Reverso Context, 6,12% Babel, e 6,12% Beelinguapp. Ademais, 4,08% menciona as aplicações Animaker, Facebook, Hellotalk, Kahoot, Llooks, Mosalingua, Netflix, Spotify, Tandem, Telegram, Tik tok e 71,42% aponta outras aplicações diferentes das anteriores.

Depois de aplicar esses dois questionários, e já numa terceira etapa desta pesquisa ainda não realizada, será verificada a possível existência de uma relação direta entre os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos do Curso de Letras-Espanhol e as TDICs mais utilizadas por eles, com o fim de determinar quais seriam as mais apropriadas para serem incorporadas ao processo com o objetivo de melhorar a sua eficácia.

Para isso, confeccionou-se um terceiro questionário no qual se apresentará aos informantes uma lista com as cinco aplicações mais mencionadas: Duolingo, Youtube, Instagram, Reverso Context, Babel e Beelinguapp, permitindo-se, ademais, a possibilidade de que o aluno possa acrescentar a esta lista outra aplicação que utilize e não conste, se desejar. Para cada uma das aplicações aparecem um total de 12 características para que os informantes apontem quais identificam, e em que grau, com a TDIC.

A lista de características tem relação com os estilos de aprendizagem. Por isso, espera-se que as respostas a este terceiro questionário permitam determinar se existe uma relação direta entre o perfil médio dos aprendentes do grupo e o tipo de TDICs utilizadas. Isso possibilitará que o professor consiga identificar as aplicações que podem ter uma melhor acolhida, o que permitirá maiores possibilidades de melhora da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Conforme tentou-se explicar no presente texto, as mudanças derivadas do desenvolvimento tecnológico são evidentes nas sociedades contemporâneas, influenciando nelas de uma forma mais

direta. A tecnologia, atualmente, consegue alcançar pessoas de diferentes estratos sociais e idades, favorecendo um processo de universalização da informação. No contexto escolar, é necessário potencializar que os alunos trabalhem com esses conhecimentos nas condições mais favoráveis. Neste sentido, o amplo catálogo de novas TDICs disponíveis consegue proporcionar à educação múltiplas perspectivas facilitadoras.

Neste texto tratou-se de explicar que a utilização dos recursos didáticos e as tecnologias constituem uma poderosa ferramenta na prática educativa, evidenciando, também, que a diversidade de uso deste tipo de recursos reverbera na qualidade da aprendizagem dos alunos, devido à existência de diferentes perfis de aprendentes. Assim, é necessário dispor de docentes tecnologicamente formados para o uso contínuo e sistematizado dos recursos tecnológicos, professores que sintam segurança quando os utilizem e que percebam as vantagens que podem proporcionar ao processo, relacionando esses recursos com o modo em que os seus alunos aprendem.

O objetivo principal desta pesquisa está sendo analisar como se desenvolvem as práticas docentes na dimensão da utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino de espanhol no contexto da Amazônia brasileira, especificamente no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Pará, tendo como referência a utilização das TDICs por parte dos professores e a sua repercussão na aprendizagem dos alunos, destacando que os resultados obtidos da execução desta pesquisa poderão contribuir ao conhecimento da realidade do ensino de língua espanhola no âmbito analisado. A investigação está tratando de dar visibilidade, num primeiro momento, ao modo em que os alunos aprendem. Assim, a reflexão está tratando de determinar o tipo de perfil de aprendentes do Curso e as TDICs que mais utilizam.

Os dados obtidos da aplicação dos questionários parecem indicar que o equilíbrio e a moderação caracterizam o estilo de aprendizagem do grupo de alunos informantes. Portanto, como foi apontado, será recomendável que o professor selecione para utilizar no processo de ensino-aprendizagem aquelas opções metodológicas que permitam trabalhar com os diferentes perfis de aprendentes de forma harmônica, pois, desse modo, a assimilação dos conteúdos pelos os alunos poderá ter mais possibilidades de sucesso.

Como também ficou registrado, os informantes manifestaram, em massa, utilizar a aplicação Duolingo para aprender espanhol fora dos muros da Universidade, pelo que é recomendado que o professorado do Curso analise a possibilidade de incorporar esta aplicação como recurso didático em sala de aula. Ademais, é necessário indicar que os informantes também mencionam um elevadíssimo número de outras aplicações que utilizam, além dessa, para aprender espanhol. Com estes dados, não parece adequado demandar que o docente conheça todas essas TDICs existentes

nem, muito menos, que domine a sua utilização. Contudo, o conhecer as aplicações mais utilizadas pelos alunos poderia ser benéfico para perceber de que modo estão aprendendo extramuros e, assim, poder incorporar algumas dessas TDICs ao processo.

Apesar de todo o apresentado referente à importância do uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, e como últimas reflexões, considera-se necessário destacar, primeiro, que a tecnologia não deve ser considerada como elemento substitutivo do trabalho docente, senão ser compreendida como um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, cuja importância reside em contribuir a clarificar e aumentar o conhecimento, constituindo uma ferramenta de auxílio para o professor. Em segundo lugar, é preciso lembrar que o processo está conformado por várias dimensões (planejamento, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação, ademais das condições de infraestrutura dos espaços de aprendizagem e da relação entre professor e alunos) e, portanto, é necessário que o docente conceda uma importância homogênea a todas elas, pois a eficácia do processo pode ser menor se estas dimensões são trabalhadas de maneira não equilibrada.

Portanto, ainda que utilizar as TDICs não garante, automaticamente, o sucesso de um processo que está baseado na combinação de diferentes dimensões, e não unicamente em empregar um determinado recurso tecnológico, é necessário destacar, novamente, que a utilização de TDICs diversificadas incrementa as possibilidades de que o processo de ensino-aprendizagem seja mais proveitoso para os sujeitos nele implicados, mais ainda se em sua seleção é considerado o perfil de aprendizagem dos alunos.

Referências

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1994.
- CERNADAS, C. *La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente*. 2014. 435 f. Tese (Doctorado en Lingüística Aplicada) - Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción; (Doutorado em Letras Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Letras.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educación y Aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. In: COLL, C. y MONEREO C. (eds.). *Psicología de la Educación Virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, 2008.
- CORREA, H. J. 2009 y el aula de español. In: XVII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTE. Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.
- FELDER, R.; SOLOMAN, B. *Learning Styles and Strategies*. 1993. Disponível em: <<http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/ILSdir/styles.htm>>. Acesso em 5 de abril 2024.
- HUSSERL, E. *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós, 2001.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

OXFORD, R. *Language learning strategies: whet every teacher should know*. Book. Published Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1990.

SCHÜTZ, A. *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós, 1993.

STAHL, M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 292-317.

TYACKE, M. Learning style diversity and the reading class: curriculum design and assessment. In: REID, J. (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents, 1998, p 34–45.

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS EN RORAIMA

Cora Elena Gonzalo Zambrano - UERR-PPGL/UFRR
Iris Anita Fabián Ramirez - UERR

La demanda por cursos de idiomas para finalidades específicas ha venido aumentando por diversos factores, entre los más importantes podemos citar la apertura de fronteras, el acceso a Internet y su popularización que ha ampliado las relaciones internacionales en contextos variados (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p. 45)

Roraima es un estado de triple frontera, Brasil/Venezuela/Guyana, motivo por el cual hay muchos contactos lingüísticos y diversas lenguas que circulan en todos los ámbitos. Los últimos años, en virtud de la crisis económica y social que enfrenta Venezuela, millares de ciudadanos venezolanos han atravesado la frontera en busca de trabajo y residencia del lado brasileño, lo que ha intensificado aún más esa realidad sociolingüística.

IMAGEN I - Frontera Brasil/Venezuela



Fuente: Vieira (2019) <https://amazoniareal.com.br/venezuelanos-relatam-o-drama-de-chegar-pela-trincheira-ao-lado-brasileiro-da-fronteira/>

En el año 2020, la proporción de población venezolana en Roraima representaba aproximadamente 12 % del total de habitantes del estado (ACNUR, 2020) y el tránsito de venezolanos por el estado aumenta todos los años. Ese contexto migratorio ha despertado el interés de brasileños por el aprendizaje de la lengua española, bien sea por necesidad laboral o por cuestiones de relaciones personales con los migrantes de habla hispana.

En ese sentido, esta investigación tiene por objetivo reflexionar acerca de las metodologías más adecuadas para la enseñanza de la lengua para fines específicos en Roraima. En los cursos de Español ofrecidos por la Universidad Estatal de Roraima (UERR) profesionales de diversas áreas de actuación como profesores, enfermeros, psicólogos y asistentes sociales demuestran la necesidad de hablar español para comunicarse con alumnos, pacientes y usuarios de los servicios públicos que no tienen el portugués como lengua materna. Como metodología se usó el abordaje cualitativo, con observación de campo y reflexión por parte de los profesores para adaptar los contenidos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Cursos de español ofrecidos en Roraima

La Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, en su Artículo 4º Párrafo único, establece que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988). Buscando esa integración, de acuerdo con Cunha y Brettas (2019), aumentó la oferta de cursos de español debido a la actuación del Mercosul que

atou como uma das molas propulsoras do ensino de ELE nas escolas brasileiras, mas foi com a promulgação da LEI 11.176/2005, que tornou o ensino de Língua Espanhola obrigatório no Ensino Médio e esta medida pode ser considerada como o Boom do Ensino de Espanhol no Brasil (p.1).

Pese a que la enseñanza de español dejó de ser obligatoria en el bachillerato con la reforma realizada por el Ministerio de Educación de Brasil los últimos años, esa oferta continua ocurriendo en muchos estados que han realizado movilizaciones políticas para pedir la permanencia del español en el currículo escolar. En Roraima, gracias al Movimiento “Fica Espanhol”, fue elaborada una Propuesta de Enmienda Constitucional en la Asamblea Legislativa Estatal (07/2021)¹ que estableció como obligatoria la enseñanza del español en toda la red de educación del estado.

¹ <https://bancodeleis.unale.org.br/Arquivo/Documents/ELO/ELO72021.pdf>

Para la población general, en Boa Vista, capital de Roraima, son ofrecidos cursos de idiomas en instituciones privadas, como Fisk, Yázigi, CNA, Wizard, CCAA y Senac , como mostramos en el cuadro a seguir:

CUADRO I - Cursos privados

CENTRO DE IDIOMAS	CURSO	OBJETIVO	Público
FISK	Español	Ofrece certificados internacionales	Infantil, Adolescente y Adulto.
YÁZIGI	Español	Comunicación oral, sin olvidar las otras habilidades fundamentales en el proceso de aprendizaje, como leer, escribir, oír y comprender. ²	Niños, Adolescentes, Jóvenes y Adultos
CNA	Español	Ofrecer excelencia, garantizando el desarrollo de los alumnos y sociedad ³ .	Niños, Adolescentes y adultos Tercera edad
WIZARD	Español	Aprender a halar, oír, leer y escribir el idioma para alcanzar la fluencia en la lengua española ⁴ .	
CCAA	Español	Hablar de forma natural ⁵ .	A partir de 12 años, jóvenes y adultos
SENAC	Espanhol	Incentivar la práctica del idioma a lo largo del semestre y estimular la conversación durante la permanencia en la unidad ⁶ .	

Fuente: elaboración propia.

Podemos encontrar en la página web del Centro de Idiomas WIZARD las razones para aprender español, una de estas es:

O Brasil está cercado de países que falam espanhol. Esse idioma tornou-se um dos principais veículos de comunicação nos meios diplomáticos, no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, nos encontros de líderes políticos mundiais, nos congressos sobre ciência, tecnologia entre outros. Por isso é de suma importância conhecer a língua espanhola para não se sentir isolado no mundo globalizado de hoje (WIZARD, 2024).

² <https://www.yazigi.com.br/boa-vista>

³ <https://www.cna.com.br/quem-somos/?hjViewportId=b3d675f8-387c-4dce-b8db-70c1311f29fc>

⁴ <https://www.wizard.com.br/escolas/saovicenteboavista/cursos/espanhol/>

⁵ <https://www.ccaa.com.br/cursos/espanhol/espanol/>

⁶ <https://www.rr.senac.br/portalsenac/senac-roraima-disponibiliza-cursos-de-idiommas-e-servicos-de-conversacao/>

Como observado, los cursos comerciales atienden al público general, desde niños hasta la tercera edad, colocando la globalización y los medios de comunicación como motivación para el estudio de la lengua española.

En instituciones públicas de Roraima también son ofrecidos cursos abiertos a la comunidad externa, o sea, proyectos para personas que no son estudiantes regulares en carreras profesionales, como el Núcleo de Lenguas del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Roraima (IFRR), en el Núcleo de Estudios de Lenguas Extranjeras de la Universidad Federal de Roraima (NUCELE/UFRR) y en la Universidad Estatal de Roraima (UERR), de acuerdo al cuadro abajo:

CUADRO II - Cursos instituciones públicas

CENTRO DE IDIOMAS	CURSO	Público
NÚCLEO DE LÍNGUAS - IFRR	Español	Edad mínima 14 años
NÚCLEO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - UFRR	Español	Edad mínima 14 años
PROGRAMA INSTITUCIONAL ENSINO DE LÍNGUAS- UERR	Español	Edad mínima 16 años

Fuente: elaboración propia.

En levantamiento realizado en las tres instituciones, verificamos que en 2023 el IFRR lanzó el curso de Español Básico. Según su Edital 23/2023 - DG-CBV/IFRR, al final del curso, se esperaba que:

O estudante compreenda e use expressões familiares e cotidianas, em espanhol, e produza enunciados simples a partir dessas expressões; apresente-se e apresente a outros usando a língua estrangeira aprendida; faça perguntas e dê respostas sobre aspectos pessoais (o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem) usando a língua espanhola; comunique-se na língua espanhola de modo simples, estabelecendo interações básicas com seus interlocutores (p. 1).

Como se puede observar, el curso es de nivel básico tradicional, sin contenidos específicos de ningún área. El Centro de Lenguas de la UFRR, mayor universidad pública del estado, no ha lanzado nuevos cursos de español los últimos años.

En la UERR, a través del proyecto que se transformó en programa de extensión, denominado “Ensino de Línguas Adicionais”, desde el 2023 se han ofrecidos cupos para cursos de español que tienen como objetivo ofrecer a la población de Roraima conocimientos básicos en lenguas adicionales. Antes de eso, otros cursos ha sido ofrecidos; en 2022 fue lanzado el de Español Instrumental para el público de personas que participan de vestibulares, ENEM y Concursos

Públicos. En el 2021 se impartió un curso de Español en Contexto escolar específicamente para profesores de la Educación Básica.

Dentro del Proyecto “Ensino de Línguas Adicionais”, se ha ofrecido varias veces en la UERR (2023.1, 2023.2 y 2024.1) la enseñanza de español para servidores de la Secretaria del Trabajo y Bien-Estar Social (SETRABES) del gobierno estatal, que buscó atender necesidades de aprendizaje de los trabajadores que se encuentran en atención al público migrante. En este contexto actual de construcción de saberes de estos profesionales, cada vez hay más procura por el “dominio” de una lengua extranjera, que proporcionará adquisición de nuevas culturas, como también a perfeccionar la parte profesional. Este curso es una opción de formación continuada para esos profesionales que encuentran dificultades de comunicación con migrantes con poco o ningún conocimiento de la lengua portuguesa.

De esa forma, verificamos que son pocas las opciones de enseñanza de español para atender a públicos específicos, con necesidades específicas que serán explicadas a seguir.

Enseñanza de español para fines específicos

Podemos conceptualizar la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos como una modalidad que tiene por objetivo atender a las necesidades específicas de los aprendices, para que se comuniquen en situaciones y contextos también específicos de interacción, elaborando un camino apropiado para cada grupo de alumnos, o sea, buscando una competencia comunicativa-especializada (CARMONA-RAMIREZ; NADIN, 2023).

La enseñanza de lenguas con fines específicos surgió al final de los años 60 con el apareamiento del abordaje comunicativo. Peris (2008) estableció una división de esta enseñanza en el ámbito de la lengua española en dos grupos: (1) El Español para profesionales y (2) El Español para fines académicos. Teniendo como propósito el atendimiento de las necesidades lingüísticas y culturales de los aprendices en diversos contextos sean académicos o profissionais.

De acuerdo con Guimarães (2014), en la enseñanza de lenguas para fines específicos en el contexto universitario y en la educación profesional se ha utilizado el término “instrumental” y/o “abordaje instrumental”, asociándolo a la enseñanza de lectura y/o estrategia de lectura.

Con el pasar del tiempo y con las nuevas demandas profesionales, se fue incorporando la Enseñanza de Español para Fines Específicos (EFE) para mejorar la comunicación en el medio laboral. Como sustenta Beltran (2005, p. 116) al referirse al tema, “puede definir como enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene propósito la mejoría de las capacidades de expresión y

comprensión que se demandan para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional”.

A su vez, Gastaldi (2017) explica que existen diferentes nomenclaturas, como por ejemplo: Español para Fines Ocupacionales (EFO), Español para Fines Laborales (EFL), Español para Fines Académicos (EFA), Español de la Ciencia y de la Tecnología (ECT), Español profesional y académico (EPA).

En ese área, mucho se habla a respecto de cursos orientados a los negocios, comercio, secretariado, hostelería y turismo, por ser los más utilizados y difundidos en centros de idiomas y en materiales didácticos. Sin embargo, no son los únicos (MOREIRA; ERES FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2022).

Lopez cuestiona si es posible que los docentes puedan dominar el amplio abanico terminológico de cualquier especialidad? Concordamos con el autor cuando afirma que es necesario tener una predisposición que permita adaptarse a los cambios y actualizaciones para ampliar la frontera del conocimiento cuando nuestros alumnos lo requieran (LOPEZ, 2023). Es lo que ha ocurrido en los cursos de extensión ofrecidos por la UERR. Además de los cursos libres de oferta regular a cualquier persona interesada en aprender español, se han dictado otros cursos para públicos específicos como: Español en contexto escolar (2021), dirigido a profesores de Roraima que, por estar recibiendo cada vez más estudiantes hispanohablantes, oriundos principalmente de Venezuela, sintieron la necesidad de aprender la lengua española.

En ese sentido, García-Romeu (2008) en su estudio sobre el análisis de necesidades para EFE propone los cuestionarios como instrumentos en torno a cuatro apartados: 1) datos personales; 2) relación del estudiantado con el mundo hispano; 3) relación del idioma español con el ámbito profesional; 4) preferencias y estilo de aprendizaje.

En los cursos destinados a funcionarios de la Secretaria del Trabajo y Bien-Estar Social (SETRABES) participaron personas de diversas profesiones que atienden diariamente migrantes venezolanos que buscan servicios públicos, migrantes que, en la mayoría, son recién llegados a Roraima, motivo por el cual no saben comunicarse en portugués. De esta forma, la demanda actual por los cursos de español de la UERR pasa por diversas profesiones, como profesores, enfermeros, psicólogos, asistentes sociales y estudiantes universitarios. Algunas respuestas de los candidatos a los cupos en el acto de la inscripción dejan claras las motivaciones por el aprendizaje de español, como vemos abajo:

“(...) porque temos muitos alunos venezuelanos na escola”.

“(...) acredito que falar em espanhol pode contribuir no exercício da minha atividade profissional, em função da presença de imigrantes (...)”

“(…) em alguns momentos tenho dificuldade em explicar para alunos venezuelanos”.

“Para poder me comunicar melhor com nativos da língua (...) e possibilidade de intercâmbio e estudos.”

“(…) devido ao contato frequente com os imigrantes venezuelanos (...)”

Como podemos ver, en Roraima, la demanda por el aprendizaje del español está en ascensión, principalmente por la migración (ZAMBRANO, 2021). Así, la lengua española debería ser estudiada caracterizada como la segunda lengua de comunicación más hablada a partir de los puntos de vistas geográfico, político y económico. Para eso, son necesarias metodologías apropiadas, como veremos a seguir.

Metodologías usadas en los cursos de la UERR

Además de la atención en los diversos sectores de servicio social, desde 2018, la SETRABES ofrece abrigo a niños y adolescentes migrantes que llegan desacompañados debido a un flujo exacerbado de niños venezolanos víctimas de abandono. “Com relação à língua usada durante os atendimentos, o entrevistado salientou que, sempre que possível, os servidores falam espanhol, língua que está sendo aprendida no contacto direto com crianças e adolescentes nos abrigos” (ZAMBRANO, 2021, p. 162-162). Pese a que el contacto propicia la adquisición de las lenguas, el estudio formal también ha sido necesario, tanto que, en 2022, esa institución buscó la universidad y solicitó los cursos de español para sus funcionarios.

Al recibir la demanda, la profesora asignada para dictar el curso realizó una visita a la Secretaria para conocer el Trabajo de los funcionarios públicos, a partir de allí, planificó y adaptó los materiales didácticos. Belcher (2004) apunta como el trabajo con lenguas para fines específicos demanda del profesor crear y adaptar materiales que atiendan necesidades específicas de los estudiantes y aún lidiar con conocimientos y usos de la lengua no familiares.

Sobre usos diferentes de la lengua española, fue necesario conocer algunos vocabulários propios de la variación del español venezolano, bien como enfocar en el léxico específico de atención al público en las instituciones del estado. Así, surgió la propuesta de crear un glossário con términos y expresiones.

Las clases fueron orientadas por la literacidad, usando géneros textuales de circulación común en los medios profesionales de los participantes del curso. Así, el género pasa a ser un sistema de construcción de sentido. La gramática fue usada como recurso para alcanzar los objetivos del texto como práctica social (MARTIN, 2009). Todo el proceso fue aprofundado con el propósito comunicativo y sus efectos.

De acuerdo con la profesora que dictó el curso, “al principio fue desafiador, pero al final conseguimos alcanzar los objetivos propuestos, de que cada uno de ellos (funcionarios) consiguiesen comunicarse y no tener esa “barrera” lingüística que al inicio del curso presentaron”.

En la selección del léxico específico entraron los temas relacionados a educación, asistencia social y salud, siempre por medio de la literacidad; de acuerdo con Cassany (2010, p. 354):

La literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), etc.

De esa manera, se exploraron textos auténticos que los aprendientes suelen utilizar en sus actividades laborales, es decir, con muestras reales usadas en situaciones cotidianas de la comunicación profesional. Junto a los géneros textuales fue utilizada la gramática contextualizada para situaciones comunicativas de atención al público migrante en Roraima.

Consideraciones finales

Observamos que a estos profesionales les es imprescindible obtener conocimientos básicos de español para poder desarrollarse con eficacia en sus actividades laborales. Como uno de los resultados, surgió el proyecto de elaborar un manual didáctico para la enseñanza de español para finalidades específicas de comunicación en servicios públicos de Roraima.

Para planificar los cursos de EFE, los profesores estaban en constante búsqueda por conocimientos específicos, con ayuda de los propios alumnos, buscaron conocer un poco más de la variedad del español venezolano, del funcionamiento de los diversos sectores de servicios públicos, de las demandas llevadas por los migrantes y los principales géneros textuales utilizados en cada situación.

Así, la nueva demanda por cursos de español para fines específicos de atención a migrantes en Roraima ha sido atendida en un proceso de constante aprendizaje para docentes y discentes. Destacamos que es necesario cubrir es nicho tan específico de enseñanza de español, pues los cursos comerciales no acompañan las necesidades sociales del estado, generalmente usan materiales y metodologías establecidas por las empresas a nivel internacional, sin ninguna preocupación por las especificidades.

Referencias

- BELCHER, D. "English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life". *TESOL Quarterly*, 40.1 (2006): 133-156.
- BELTRAN, B.. *La enseñanza del español con fines profesionales*. Madrid: SGEL, 2005.
- CARMONA-RAMIREZ, A.; NADIN, O. L. *La Enseñanza y Aprendizaje del Español para Fines Específicos en Brasil: algunas contribuciones (a modo de presentación)*. (2023). *Revista De Estudios Brasileños*, 9(18), 161-167.
- CASSANY, D. (Coord.). *Descripción de algunas prácticas letradas recientes: análisis lingüístico y propuesta didáctica*. Barcelona: Centro de inscripción/Departamento de Traducción y Filología /Universidad Pompeu Fabra, 2007-2010. (HUM2007-62118/FILO).
- CORACINI, M. J. R. F. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade*. In: *Letras & Letras*, vol. 14/1.
- CUNHA, C. A. R.; BRETTAS, A. C. F. *¡Hablemos español! O ensino da língua na história educacional brasileira*. Buenos Aires: Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- FERNANDEZ, E. *Professores e autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños*. São Paulo, 2000.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GUIMARÃES, R. M. *O Ensino de Línguas para fins específicos (Elfe) no Brasil e no Mundo: Ontem e Hoje*. HELB- História do ensino de Línguas no Brasil. ANO 8 - Nº 8 - 1/2014.
- <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667674>
- IFRR. *Edita* 23/2023 - DG-CBV/IFRR. Disponível em: https://sgc.ifrr.edu.br/portal/visualizar_arquivo/1740/
- LOPEZ, J. A. *Español con fines específicos: perspectiva en la enseñanza de ELE. El español por el mundo*. Vol. 5, n. 1, 2023.
- MARTÍN. *Textos y Aprendizaje de Lenguas*. Madrid: SGEL, 2008
- MICCOLI, L. *O poder da educação continuada para a transformação do ensino*. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- MOREIRA, G. L.; ERES-FERNANDEZ, G.; GARCÍA, C. M. *Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Específicos*. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 22, n. 3, p. 627-638, 2022.
- NADIN, O. L. *Abordagem Terminológico Discursiva: pelo resgate da Terminologia e da Terminografia no ensino e na aprendizagem de línguas para fins específicos no contexto brasileiro*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 61(1), 97-108, 2022. Disponível em
- ZAMBRANO, C. E. G. *Español como lengua de migración en Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales*. In: *XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- ZAMBRANO, C. E. G. *Translenguajeando en la superdiversidad de Roraima*. In: CADILHE et al. *Anais do V Simpósio Transculturalidade, linguagem e educação*. Uberlândia, ILEEL, 2022, p.95-107.
- ZAMBRANO, C. E. G. *Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. 2021. 226 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais - MG, 2021.

E O ESPANHOL, COMO FICA? REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO NORDESTE BRASILEIRO APÓS A PUBLICAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17

Daiane Leite Chaves Bezerra - IFMA

Resumo: A publicação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, trouxe consigo uma nova perspectiva para o ensino de espanhol no Brasil. A partir de então, a Lei do Espanhol seria revogada e a língua espanhola deixaria de ser idioma obrigatório no Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido torna-se importante a verificação de como isso repercutiu na produção científica acerca da língua espanhola. Este estudo, portanto, objetiva realizar uma revisão sistemática de literatura com vistas a verificar a produção de teses e dissertações na área de espanhol de instituições brasileiras após a publicação da Lei nº 13.415/17. Esta é uma pesquisa em andamento, por isso fizemos um recorte e apresentaremos os dados referentes à região nordeste. Foi utilizada como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, bem como os repositórios virtuais de trabalhos de conclusão de curso de instituições nordestinas. Após a análise qualitativa, apresentamos como resultado um total de 78 dissertações e 22 teses que versam principalmente sobre os estudos de ensino de idiomas e comprovam que houve uma diminuição na produção de trabalhos acerca da língua espanhola no período analisado.

Palavras-chave: Espanhol, Lei nº 13.415/17, Revisão Sistemática, Teses e Dissertações.

1 Introdução

A presença da Língua Espanhola no currículo escolar do Brasil passou por diversas etapas e discussões. Decisões políticas levaram o idioma a diferentes patamares na educação brasileira. As alterações ocorreram principalmente com a criação das Leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017, que tornaram a oferta de espanhol obrigatória e facultativa, respectivamente.

A Lei do Espanhol (nº 11.161/2005) obrigou a oferta de ensino da língua em todos os estados brasileiros. Entretanto, diversos fatores, como a falta de clareza no texto da lei e a demanda de responsabilidade para a elaboração de normas de implantação sendo passada aos estados, ocasionaram a revogação dessa lei. Surge então a Lei nº 13.415/2017, que obrigou a oferta de ensino da língua inglesa, em detrimento de todas as outras, inclusive o espanhol.

Apesar disso, são inegáveis os benefícios trazidos pela Lei do Espanhol ao panorama do idioma no Brasil: formação de profissionais, criação de revistas e livros, abertura de vagas em concursos públicos, o ingresso no Exame Nacional do Ensino Médio são algumas das conquistas incentivadas pela lei e conseguidas após as lutas dos professores e associações de espanhol.

Por isso, elaboramos este artigo, que objetivou verificar de que forma a produção científica se desenvolveu no Brasil após a publicação da Lei nº 13.415/2017. Para isso, buscamos responder ao seguinte questionamento: Como a produção de teses e dissertações na área de espanhol se deu após a publicação da Lei nº 13.415/2017? Cabe ressaltar que esta é uma pesquisa em andamento na

qual pretendemos fazer a análise de todas as regiões do Brasil. Aqui, apresentaremos um recorte com informações apenas da região nordeste.

Portanto, esta pesquisa está organizada nas seguintes seções: panorama do ensino de espanhol no Brasil; os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo; a apresentação e análise dos resultados e por fim, as considerações finais.

2 A Língua Espanhola no Brasil

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil sempre partiu de decisões político-linguísticas que se valem dos interesses sociais e econômicos de cada época. Essas decisões afetam diretamente o currículo escolar e modificam o sistema educacional brasileiro.

A Língua Espanhola enquanto idioma estudado no país vem sendo uma das mais impactadas nesse processo. Apesar de indícios anteriores, o ingresso do espanhol no sistema educacional brasileiro contemporâneo começou a ser possibilitado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM) e de ainda uma segunda língua, de caráter optativo no EM (BRASIL, 1996).

Na LDB, a escolha da língua estrangeira seria definida pela comunidade escolar. Isso, apesar de deixar explícita a possível autonomia das comunidades linguísticas do país, não aconteceu. Segundo Paraquett e Silva Júnior (2019, p. 73-74), “as razões que explicam por que não foram ofertadas diferentes línguas nos diversos contextos de imigração ou de fronteiras no Brasil são variadas e de vontade política, mas não são legais”. Assim, ainda que as comunidades linguísticas intencionassem instituir o ensino de seus idiomas, as únicas leis que determinaram a obrigatoriedade da oferta de língua estrangeira no Brasil ocorreram em 2005 e 2017.

A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005, s/p), a “Lei do Espanhol”, sancionou o “ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” no EM e facultou “a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do EF de 5ª a 8ª séries”.

Entre os argumentos que justificaram a aprovação do projeto que deu origem à lei, temos: 1) reforçar a origem latino-americana do povo brasileiro e sua relação com os povos da América do Sul, de forma cultural, social, econômica e política por meio do Mercosul; 2) o espanhol ser uma das línguas estrangeiras mais estudadas no mundo e estar sendo ofertado como opção de idioma nos vestibulares de diversas instituições; 3) o levantamento feito em 1999 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, que verificou grande número de escolas com oferta de

espanhol; 4) a expansão da língua espanhola no mundo, tornando-se relevante no cenário internacional e sendo uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Europeia; e, 5) o cumprimento de um dos princípios fundamentais da Carta Magna brasileira, o qual determina a busca pela união dos povos da América Latina, visando formar uma comunidade latino-americana de nações (BRASIL, 2001).

Além desses argumentos, um elemento importante para a aprovação da Lei do Espanhol foi a organização, desde 1981, de diversas Associações de Professores de Espanhol (APEs) e a criação da Associação Brasileira de Hispanistas, em 2000, que unificaram as lutas em prol do espanhol no Brasil. Essas organizações passaram a se reunir para a troca de experiências profissionais, publicizar pesquisas e conhecimentos em geral e discutir estratégias que efetivassem os projetos políticos do grupo (PARAQUETT, 2021).

Nesse contexto ocorreu a abertura política da Espanha e seus investimentos para a expansão turística naquele país. Assim, nasceu “uma pesada política linguística, que tenta colocar o Espanhol no mesmo patamar do Inglês como língua internacional ou franca” (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 74), o que levou à criação do Instituto Cervantes, órgão vinculado ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha que busca “promover, ensinar espanhol e difundir a cultura da Espanha e dos países que têm como idioma oficial o espanhol” (INSTITUTO CERVANTES, 2024, s/p). Com isso, o Brasil passou a receber da Espanha, ainda que de forma intromissiva, vários projetos de formação, editoras, materiais didático-pedagógicos relacionados principalmente ao ensino de espanhol como língua estrangeira.

A Lei do Espanhol, apesar de estar no âmbito federal, deixou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal a criação de normas necessárias à sua execução. Para Paraquett e Silva Júnior (2019, p. 74), tal fato atrasou o processo de implantação do idioma nas escolas, tendo em vista que “embora a referida lei tenha tido vida legal entre 2005 e 2017, anos de sua sanção e revogação respectivamente, foram poucos os estados brasileiros que lhe deram vida por mais de sete anos”, o que pode ter contribuído para a revogação da lei em 2017.

Nascimento (2019) elenca outros empecilhos para a sua efetiva implantação. Segundo a estudiosa, as dúvidas surgidas após a publicação da lei evidenciam a falta de clareza presente no texto, como relatado no Parecer CNE/CEB nº 18/2007, que informa que “o texto da Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2007, p. 2). Assim, podemos inferir que a proposta teve diversos obstáculos que acarretaram a demora de sua implantação.

Ainda assim, não podemos deixar de destacar a importância que a Lei do Espanhol representa para a comunidade de professores, estudantes e pesquisadores do idioma no Brasil.

O resultado de nossa luta foi o incremento de nossas pesquisas; a formação de muitos doutores; a criação de revistas; a publicação de artigos e livros; a abertura de concursos públicos; a publicação de um capítulo específico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); a entrada do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2010). Tudo isso culminou no crescimento significativo de uma massa crítica que hoje atua em todos os estados brasileiros. (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 76).

O espanhol passou a se expandir e ganhar espaço nas instituições de educação básica, de graduação e pós-graduação. Entretanto, novas decisões políticas levaram à revogação da Lei do Espanhol em 2017.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB e inseriu no EF a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano. Já no EM, o Parágrafo 4º do Art. 35-A define que

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, s/p).

Assim, o espanhol deixa de ser obrigatório no currículo brasileiro e reergue um movimento de mobilização de professores: o Movimento Fica Espanhol.

O Movimento Fica Espanhol surgiu no Rio Grande do Sul em 2016, mas se espalhou pelo país unindo professores e estudantes de diversas instituições de ensino e APEs principalmente nas redes sociais no intuito “de garantir, pelo menos em uma dimensão micro, a permanência da oferta do Espanhol como componente curricular” (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 83).

O movimento ganhou força recentemente com a tentativa de nova reformulação do EM com o Projeto de Lei nº 5.230/2023, que insere a língua espanhola na formação geral básica do currículo escolar. Mesmo após inúmeros protestos e mobilizações da comunidade linguística, esse item foi retirado do texto final do projeto de lei e segue para sanção do presidente.

Apesar disso, alguns estados brasileiros insistem na obrigatoriedade da oferta de espanhol e criam leis próprias para a efetivação da língua como componente curricular. Na região nordeste, apenas o estado da Paraíba possui legislação em vigor sobre o ensino de língua espanhola. A Lei Estadual nº 11.191, de 29 de agosto de 2018, inclui: a oferta obrigatória de espanhol no EM, com matrícula facultativa, ao lado do inglês; a oferta facultativa de espanhol no EF; e, a obrigatoriedade

de formação superior do profissional ministrante da disciplina. Além disso, informa sobre futuros concursos públicos com vagas para profissionais de língua espanhola a serem ofertadas pelo governo do estado (PARAÍBA, 2018).

Os demais estados nordestinos possuem em sua maioria projetos de lei visando a obrigatoriedade do ensino de espanhol (Tabela 1).

Tabela 1 – Projetos de Lei por estado do nordeste

Estado	Projeto de Lei	Situação
Alagoas	Projeto de Lei nº 451/2017 ¹	Arquivado
Bahia	Projeto de Lei nº 14.451/2005	Arquivado
Ceará	Projeto de Lei nº 540/2019	Em trâmite
Maranhão	Não há informações.	-
Pernambuco	Projeto de Lei nº 235/2019	Em trâmite
Piauí	Projeto de Lei nº 116/2019	Em trâmite
Rio Grande do Norte	Não há informações.	-
Sergipe	Não há informações.	-

Fonte: Adaptado de Souza (2020)

Alagoas e Bahia possuem projetos de lei de 2017 e 2005, respectivamente, que foram arquivados devidos às mudanças de legislatura. No Ceará, Pernambuco e Piauí, os projetos estão em trâmite desde as suas publicações em 2019. Maranhão, Rio Grande do Norte e Sergipe não apresentam informações claras acerca da tramitação de projetos de lei sobre o ensino de espanhol nos sites das assembleias legislativas desses estados.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa consiste em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que é utilizada para “mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar os resultados de estudos primários relevantes acerca de uma questão ou tópico de pesquisa específico, bem como identificar lacunas a serem preenchidas, resultando em um relatório coerente ou em uma síntese” (MORANDI; CAMARGO, 2015, p. 142). Dessa forma, ao utilizar a RSL espera-se encontrar não apenas uma coletânea de textos, mas também a agregação de resultados que resultem em um novo conhecimento acerca do tema.

A RSL é uma modalidade de pesquisa que utiliza etapas específicas e bem estruturadas como as estabelecidas na Tabela 2.

¹ Há informações sobre outro Projeto de Lei de autoria de Ronaldo Medeiros de 2021, entretanto não foram encontradas maiores informações sobre este projeto no site da Assembleia Legislativa de Alagoas.

Tabela 2 - Etapas da RSL

1ª etapa	Definição da questão e do framework conceitual ²	
2ª etapa	Definição da estratégia de busca	Termos de busca
		Fontes de busca
		Crítérios de inclusão e exclusão
3ª etapa	Busca, elegibilidade e codificação	
4ª etapa	Síntese dos resultados	Análise e organização dos dados
		Identificação de padrões
		Integração dos dados
5ª etapa	Apresentação do estudo	

Fonte: Adaptado de Morandi; Camargo, 2015.

Por isso, iniciamos o estudo com a delimitação do *framework* conceitual e da questão da pesquisa que versou sobre a verificação do quantitativo de teses e dissertações referentes à língua espanhola, bem como com a análise de aspectos qualitativos dos trabalhos.

Em seguida, definimos a estratégia de busca que contou com a definição dos termos de busca, os descritores “espanhol” e “língua espanhola”. Entendemos que o uso de termos amplos possibilitou uma maior abrangência das pesquisas relacionadas ao tema proposto.

Como fonte de busca, consultamos como base de dados eletrônica a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como os repositórios de teses e dissertações de instituições de ensino do nordeste brasileiro: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Consideramos nesta lista as instituições que tiveram ao menos um trabalho selecionado.

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos de forma a estabelecer o que é ou não relevante e quais trabalhos seriam desconsiderados ao longo da pesquisa (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
1) Teses de doutorado ou dissertações de mestrado.	1) Artigos, resenhas e outras pesquisas que não sejam teses ou dissertações.
2) Publicadas no período de 2018 a 2023.	2) Publicadas antes de 2018 ou depois de 2023.

² Framework conceitual utiliza conceitos a fim de organizar o processo de pesquisa defendido pelo pesquisador e visa a solução de um problema específico.

3) Oriundas de cursos de pós-graduação na área de linguagem.	3) Não oriundas de cursos de pós-graduação na área de linguagem.
4) Vinculadas a instituições brasileiras.	4) Não vinculadas a instituições brasileiras.
5) Escritas em português ou espanhol.	5) Não escritas em português ou espanhol.
6) Disponíveis online.	6) Não disponíveis online.

Fonte: Da autora

Elaboramos então um instrumento de análise dos trabalhos, o qual contemplou 8 categorias de análise: autor do estudo, título, ano de publicação, instituição vinculada, área de conhecimento, categoria (tese ou dissertação), identificação do idioma estudado e tipo de pesquisa quanto aos procedimentos.

A pesquisa foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2024 e após a busca, elegibilidade e codificação dos documentos da pesquisa, foi possível considerar a análise de 100 trabalhos, sendo 78 dissertações e 22 teses.

2.1 Divisão em Áreas do Conhecimento

É oportuno destacar que a organização das Áreas do Conhecimento existentes no âmbito da pesquisa científica no Brasil, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2022, s/p), tem uma finalidade prática, “objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes [...] aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia”.

Ainda segundo a CAPES, as pesquisas científicas devem ser organizadas em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, sendo eles: grande área, área, subárea e especialidade. No que tange os estudos de linguagem, têm-se a seguinte divisão:

Grande área: Linguística, Letras e Artes

Área:

1-Linguística - Teoria e Análise Linguística; Fisiologia da Linguagem; Linguística Histórica; Sociolinguística e Dialectologia; Psicolinguística; e Linguística Aplicada.
2-Letras - Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras Modernas; Línguas Clássicas; Línguas Indígenas; Teoria literária; Literatura Brasileira; Outras Literaturas Vernáculas; Literaturas Estrangeiras Modernas; Literaturas Clássicas; e Literatura Comparada.

3-Artes- Fundamentos e Crítica das Artes; Artes Plásticas; Música; Dança; Teatro; Ópera; Fotografia; Cinema; Artes do Vídeo; e Educação Artística. (CAPES, 2022, s/p).

Entendemos, entretanto, que seria necessário apresentar de forma mais específica as áreas de estudo dos trabalhos analisados. Assim, optamos por modificar a divisão de áreas, visando facilitar o entendimento e a análise dos dados, adequando-as à estrutura apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Divisão de Áreas e Subáreas

Área	Subárea
Linguística	inclui Teoria e Análise Linguística, Fisiologia da Linguagem, Linguística Histórica, Sociolinguística e Dialectologia, Psicolinguística e Linguística Aplicada.
Literatura	inclui estudos de Teoria literária, Literaturas Estrangeiras Modernas, Literaturas Clássicas e Literatura Comparada.
Tradução	inclui traduções de textos para outros idiomas, análises de dicionários monolíngues e/ou bilíngues e análise comparativa de textos originais e suas traduções.
Ensino	inclui pesquisas com temáticas voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, discussão e análise de legislações e políticas públicas voltadas ao ensino, currículo e/ou livro didático.
Artes	inclui Fundamentos e Crítica das Artes, Artes Plásticas, Música, Dança, Teatro, Ópera, Fotografia, Cinema, Artes do Vídeo e Educação Artística.

Fonte: Da autora.

Tal reestruturação ocorre pois, primeiramente, entendemos que o termo Letras é originário do antigo curso de “Belas Letras”, que focava especificamente no estudo de línguas cultas e/ou mortas e literaturas clássicas e marginalizava o estudo da literatura oral e de escritores ainda vivos (BAGNO, 2017). Dessa forma, buscamos ampliar o conceito existente no termo Letras, distinguindo as áreas de Linguística e Literatura.

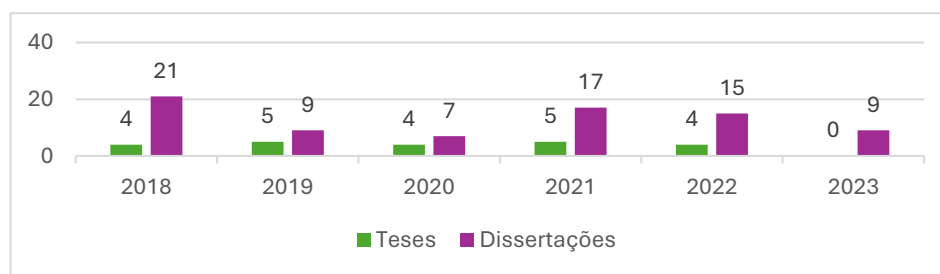
Também verificamos que muitas das pesquisas analisadas trazem o foco no ensino e/ou aprendizagem de idiomas. Assim, percebemos que há a necessidade de especificar os estudos relacionados a esse tema, bem como à formação inicial e/ou continuada de professores de línguas, por isso criamos a área Ensino.

Ainda, segundo Jakobson (1995, p. 66), “as atividades de tradução devem ser objeto de atenção constante da ciência linguística”, entretanto concordamos com Eco (2007, p. 190), ao explicar que “uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas, ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais, no sentido mais amplo do termo.” Nesse sentido, optamos por separar a área Tradução da área Linguística. Apesar das mudanças, mantivemos a área de Artes com as especificidades apresentadas anteriormente.

3 Resultados e discussões

Os trabalhos analisados apresentaram dados interessantes das produções acadêmicas brasileiras acerca da Língua Espanhola após a publicação da Lei nº 13.415/17.

Gráfico 1 – Frequência absoluta de pesquisas recenseadas



Fonte: Da autora.

As pesquisas analisadas correspondem a 78 dissertações (78%) e 22 teses (22%). Verificamos (Gráfico 1) que grande parte das dissertações foram publicadas no ano 2018 (26,9%), o que equivale a pesquisas iniciadas antes da publicação da Lei nº 13.415/17. Em relação às teses, as publicações variam de 4 a 5 por ano. Destacamos que não houve tese relacionada ao tema no ano 2023.

Analisamos também a instituição à qual as pesquisas estão vinculadas. Elas são oriundas de programas de pós-graduação de 14 instituições de ensino superior distintas. Entre estas, apenas uma é privada (UNICAP).

Tabela 5 – Instituições de ensino de pesquisas recenseadas – Dissertações

Instituições	Quant.	Percentual
UECE	5	6,4
UEFS	5	6,4
UEPB	1	1,3
UFAL	2	2,6
UFBA	16	20,5
UFC	15	19,2
UFCG	6	7,7
UFMA	4	5,1
UFPB	1	1,3
UFPE	6	7,7
UFPI	3	3,9
UFRN	6	7,7
UFS	7	8,9
UNICAP	1	1,3

Fonte: Da autora.

As dissertações estão concentradas na UFBA (20,5%) e na UFC (19,2%). Os trabalhos oriundos da UFBA estão vinculados a dois programas de pós-graduação (Língua e Cultura e Literatura e Cultura), já a UFC, a apenas um (Linguística) (cf. Tabelas 5 e 7).

As instituições que menos possuem dissertações publicadas na área são UEPB, UFPB e UNICAP, um trabalho cada. É importante relembrar, como já mencionado nas seções anteriores, que o estado da UEPB e da UFPB, a Paraíba, é o único do Nordeste que possui lei estadual de oferta obrigatória de Língua Espanhola no EM.

Tabela 6 – Instituições de ensino de pesquisas recenseadas – Teses

Instituição	Quant.	Percentual
UFAL	5	22,7
UFBA	9	40,9
UFC	2	9,1
UFPE	5	22,7
UFRN	1	4,6

Fonte: Da autora.

Entre as teses analisadas, verificamos uma menor quantidade de instituições vinculadas, apenas cinco. Assim como as dissertações, os trabalhos estão concentrados na UFBA (40,9%). Na sequência temos: UFAL e UFPE (22,7% dos trabalhos cada), UFC (9,1%) e UFRN (4,6%).

Tabela 7 – Programas de Pós-Graduação – Dissertações

Programa de Pós-Graduação	Quant.	Percentual
Ciências da Linguagem	1	1,3
Estudos da Linguagem	6	7,7
Estudos Linguísticos	5	6,4
Letras	20	25,6
Língua e Cultura	15	19,2
Linguagem e Ensino	6	7,7
Linguística	16	19,2
Linguística Aplicada	5	6,4
Linguística e Literatura	2	2,6
Literatura e Cultura	1	1,3
Literatura e Interculturalidade	1	1,3

Fonte: Da autora.

A Tabela 7 apresenta os programas de pós-graduação dos trabalhos recenseados. Entre as dissertações, 25,6% dos trabalhos são dos programas em Letras, seguidos de 20,5% em Linguística e 19,2% em Língua e Cultura. Cabe ressaltar que os programas de pós-graduação em Letras aqui mostrados estão vinculados a quatro instituições de ensino (UFMA, com 4 trabalhos; UFPE, com 6; UFPI com 3 e UFS, com 7 trabalhos). Os programas de pós-graduação em Linguística

correspondem aos de duas universidades (UFC, com 15 pesquisas e UFPB, com 1). Já Língua e Cultura é um programa de pós-graduação existente apenas na UFBA, com 15 trabalhos.

Os demais programas das dissertações estão vinculados a uma instituição cada: Ciências da Linguagem à UNICAP (1,3% do total de dissertações), Estudos da Linguagem à UFRN (7,7%), Estudos Linguísticos à UEFS (6,4%), Linguagem e Ensino à UFCG (7,7%), Linguística Aplicada à UECE (6,4%), Linguística e Literatura à UFAL (2,6%), Literatura e Cultura à UFBA (1,3%) e Literatura e Interculturalidade à UEPB (1,3%).

Tabela 8 – Programas de Pós-Graduação – Teses

Programa de Pós-Graduação	Quant.	Percentual
Estudos da Linguagem	1	4,6
Letras	5	22,7
Letras e Linguística	1	4,6
Língua e Cultura	8	36,3
Linguística	2	9,1
Linguística e Literatura	4	18,1
Literatura e Cultura	1	4,6

Fonte: Da autora.

No que tange os dados acerca das teses (Tabela 8), a maioria dos trabalhos são oriundos do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA (36,3%). Em seguida, temos: Letras, da UFPE (com 22,7%); Linguística e Literatura, da UFAL (com 18,1%); Linguística, da UFC (com 9,1%); Estudos da Linguagem, da UFRN (com 4,6%); Letras e Linguística, da UFAL (com 4,6%); e Literatura e Cultura, da UFBA (com 4,6%).

Tabela 9 – Áreas do conhecimento – Dissertações

Área do conhecimento	Quant.	Percentual
Artes	0	0
Ensino	33	42,3
Linguística	31	39,7
Literatura	7	9
Tradução	7	9

Fonte: Da autora.

Analisamos ainda as áreas de conhecimento estudadas nos trabalhos (Tabela 9). Entre as dissertações recenseadas, 42,3% pesquisaram acerca do Ensino de língua espanhola, seguido de 39,7% na área de Linguística, 9% de Literatura, 9% de Tradução e nenhuma acerca de Artes.

Das pesquisas sobre Ensino, os níveis de ensino analisados foram: ensino superior e/ou formação inicial (15 trabalhos), EM (9), cursos de extensão (4), formação continuada de professores

(2). Além disso, observamos pesquisas voltadas a todos os níveis de ensino (1) e às legislações vigentes sobre a oferta de espanhol na educação brasileira (2).

Nas pesquisas sobre ensino superior e/ou formação inicial de professores, tivemos análises e propostas de estratégias pedagógicas estudadas em graduações nas disciplinas Estágio Supervisionado (SANTOS, G. 2018; ARAÚJO, 2022) e Residência Pedagógica (PINHEIRO, 2023); estudos relacionados à cultura afro-latino-americana (SANTOS, 2023), literatura (CAMPOS, 2018; MACHADO, 2019), leitura/letramento (ARAÚJO, 2018; LIMA, 2018), tradução (PEREIRA, 2022), desenvolvimento de competências linguísticas (BRITO, 2018; SÁ, 2021), construção de identidade do professor de espanhol (SANTOS, 2019) e ainda utilização de tecnologias (OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2020) e construção do currículo (SANTOS, I. 2018).

No EM, versou-se sobre questões étnico-raciais (BOTELHO, 2021; SANTOS, 2021; BARBOSA, 2022; CAMÊLO, 2022; RODRIGUES, 2023), desenvolvimento de criticidade no ensino (LACERDA, 2018), escrita contrastiva em português e espanhol (MORAES, 2021), leitura em espanhol (GOMES, 2019) e uso de aplicativos na aula de espanhol (FERNANDES, 2020).

Nos cursos de extensão, dois trabalhos focaram em discutir aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências linguísticas dos estudantes, especificamente escrita (SILVA, 2019) e oralidade (LIMA, 2023). Oliveira (2018) tratou a respeito do texto literário no ensino de espanhol e Silva (2022) propôs um ensino decolonial na aula de espanhol.

Nos demais níveis de ensino, temos: 1) estudos que evocam a identidade profissional do docente de língua estrangeira, seus saberes e representação no país (PASSOS, 2019; MORAIS, 2020); 2) uso de estratégias utilizadas por estudantes de espanhol na rede social *Hellotalk* (CORREA, 2021); e 3) pesquisas acerca da legislação vigente sobre o ensino de espanhol no Brasil (NASCIMENTO, 2019) e no Brasil e no Paraguai (SILVA, 2022).

Tabela 10 – Áreas do conhecimento - Teses

Área do conhecimento	Quant.	Percentual
Artes	0	0
Ensino	10	45,5
Linguística	8	36,4
Literatura	3	13,6
Tradução	1	4,5

Fonte: Da autora.

Em relação às teses (Tabela 10), o maior percentual também é de pesquisas relacionadas ao Ensino de espanhol (45,5%). Em seguida temos a área de Linguística, com 36,4%; Literatura, com 13,6% e Tradução, com 4,5%. A área de Artes também não foi contemplada neste caso.

As pesquisas sobre Ensino atuam nos seguintes níveis educacionais: ensino superior (5), EM (1), EF (1), espanhol para fins específicos (1) e formação continuada de professores (1). Ainda, há 1 trabalho que engloba diversos níveis de ensino.

A respeito do ensino superior, foram apresentados estudos variados, incluindo uma proposta de elaboração de planos de aula na disciplina Estágio Supervisionado (NASCIMENTO, 2018) e uma proposta de avaliação para o ensino-aprendizagem de espanhol (ARAÚJO, 2019). Além dessas, uma análise dos aspectos motivacionais para o desenvolvimento da expressão oral de aprendentes de espanhol (GOMES, 2018); uma discussão sobre a produção escrita em espanhol de alunos brasileiros em situação de intercâmbio em Buenos Aires (NASCIMENTO, 2020); e, a defesa do ensino de aspectos culturais de países hispano-americanos, que contou com a interação de estudantes brasileiros e paraguaios a partir da criação de conteúdos audiovisuais (BARBOSA, 2019).

Os estudos realizados acerca do EM (OLIVEIRA, 2021) e do EF (MOREIRA JÚNIOR, 2022) promovem igualmente um ensino decolonial, apresentando os silenciamentos que os países latino-americanos sofreram ao longo dos anos inclusive na área da educação.

Pereira (2022) atua no âmbito do Espanhol para fins específicos na Gastronomia, buscando esclarecer o termo pan-hispanismo e relacionando-o a disciplinas da área a fim de verificar o uso e a produção de materiais audiovisuais do tema. Já Assis (2018) organiza um estudo autoetnográfico acerca de suas vivências enquanto professora de espanhol e de sua experiência na formação continuada.

Silva (2021) constrói sua tese relacionando diversos níveis de ensino. Ele elaborou uma descrição do panorama do ensino de espanhol em relação às variações linguísticas existentes no idioma para estudantes brasileiros, fazendo uma análise de documentos e propõe um inventário de conteúdos voltado para o EM.

Coube ainda destacar se o trabalho teve como estudo apenas a língua espanhola ou se abordou outros idiomas em sua análise. Nesse sentido, entre as dissertações, 78,2% das pesquisas focaram-se no estudo do espanhol, seja de forma estrutural ou relacionada ao ensino do idioma e sua literatura. As demais pesquisas fizeram principalmente uma análise contrastiva do espanhol com o português (16,7%), com o inglês (2,5%) e com outros idiomas (2,6%).

As teses pesquisam prioritariamente o idioma espanhol, sendo 81,8% dos trabalhos. Ainda, 9,1% realizam a análise contrastiva entre espanhol e português e 9,1% entre espanhol e outras línguas estrangeiras.

Finalmente, elencamos a metodologia de pesquisa utilizada nos trabalhos quanto aos procedimentos. Segundo Gil (2002, p. 43), “é necessário traçar um modelo conceitual e operativo”

para que seja possível construir a pesquisa, o que se dá a partir do estabelecimento dos procedimentos que serão utilizados para obtenção de dados a serem analisados.

Tabela 11 – Tipos de pesquisa – Dissertações

Tipo de pesquisa	Quant.	Percentual
Não identificado	28	35,9
Documental	17	21,7
Pesquisa-ação	5	6,4
Estudo de corpora	5	6,4
Bibliográfica	5	6,4
Etnográfica	4	5,1
Estudo de caso	4	5,1
De campo	3	3,9
Autoetnográfica	3	3,9
Experimental	2	2,6
Pesquisa participante	1	1,3
Estudo de campo	1	1,3

Fonte: Da autora.

As dissertações recenseadas utilizaram diversos métodos de pesquisa. Como destacado na Tabela 11, na maioria dos casos não foi possível identificar os procedimentos utilizados (35,9%). Entre os identificados, o mais utilizado foi a pesquisa documental (21,7%), com trabalhos que analisaram principalmente materiais como livros didáticos e manuais inseridos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na sequência, estão empatados pesquisa-ação, estudo de *corpora* e pesquisa bibliográfica, com 6,4% cada. Assim, observamos a distância percentual existente entre o uso da pesquisa documental e as demais.

Tabela 12 – Tipos de pesquisa – Teses

Tipo de pesquisa	Quant.	Percentual
Não identificado	9	40,9
Documental	3	13,4
Bibliográfica	2	9,1
Etnográfica	2	9,1
Pesquisa-ação	2	9,1
Autoetnográfica	1	4,6
Colaborativa	1	4,6
Estudo de caso	1	4,6
Narrativa	1	4,6

Fonte: Da autora.

Nas teses (Tabela 12) também não foi possível identificar todos os procedimentos seguidos, o que ocorre em 40,9% dos casos. Dos procedimentos identificados, a maior parte dos trabalhos também utilizou a pesquisa documental (13,4%), entretanto não houve disparidade no uso das

demais metodologias. As pesquisas bibliográfica, etnográfica e pesquisa-ação foram utilizadas em 9,1% dos estudos cada, as demais estiveram em 4,6% dos trabalhos cada.

Ao longo da análise foi possível observar o panorama da Língua Espanhola no Brasil nos anos que seguiram a publicação da Lei nº 13.415/2017. Observamos que o idioma vem sendo discutido no que tange os aspectos linguísticos, literários, de tradução e principalmente de ensino, tendo sido analisado nos diversos níveis de formação inicial e continuada, em cursos de extensão e na educação básica. Todas as experiências reforçam a importância de discutir a Língua Espanhola como um todo e suas implicações enquanto idioma oficial de países fronteiriços e mostram que houve uma diminuição das pesquisas no período analisado.

4 Considerações Finais

Diversos foram os caminhos seguidos pela língua espanhola no Brasil. As legislações que mais impactaram nesses caminhos tornaram o ensino de espanhol obrigatório (Lei nº 11.161/2005) e logo o tornaram “preferencialmente” optativo (Lei nº 13.415/2017). Por esses caminhos adentraram inúmeros pesquisadores, alguns dos quais analisamos neste artigo.

Sobre o questionamento que deu origem a este estudo: *Como a produção de teses e dissertações na área de espanhol se deu após a publicação da Lei nº 13.415/2017?*, podemos afirmar que a produção científica diminuiu mas segue acontecendo, o que demonstra a determinação da comunidade linguística de continuar seguindo com as pesquisas vinculadas à língua espanhola.

Com a análise quali-quantitativa, concluímos que a produção científica sobre a língua espanhola de programas de pós-graduação relacionados à grande área de Linguística, Letras e Artes é diversa e perpassa por quatro eixos principais (que aqui chamamos de área): ensino, linguística, literatura e tradução. O eixo mais estudado faz referência a estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e formação inicial e continuada de professores.

Como limitações do processo, destacamos a dificuldade em verificar o tipo de pesquisa realizado quanto aos procedimentos, o que tardou ainda mais a análise dos textos. Além disso, muitas produções não estão disponíveis na BTDT, tendo que ser acessadas por meio dos repositórios internos das instituições de ensino, que muitas vezes estão em manutenção e/ou não reconhecem os dados do trabalho.

Não obstante, entendemos a importância do ensino de língua espanhola no Brasil, dadas as características citadas acerca da proximidade com povos hispânicos e a relevância do idioma a nível mundial. Ainda, almejamos que os estados brasileiros consigam efetivar os Projetos de Lei já

iniciados pela obrigatoriedade da oferta de espanhol como componente curricular e esperamos que este artigo incentive a produção de outras pesquisas acerca do tema.

Referências

Dissertações e teses recenseadas: <https://abre.ai/kjc3>

BAGNO, M. *Curso de Letras? Pra quê?* 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-para-que-1>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9394/96. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 18/2007*. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.987, de 2001*. 2001. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=6379. Acesso em: 27 jul. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 30 fev. 2024.

ECO, U. *Quase a mesma coisa*: Experiências de tradução. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO CERVANTES. *Apresentação Institucional*. Disponível em: https://brasil.cervantes.es/br/sobre_nossa_instituicao_espanhol.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MORANDI, M. I. W. M.; CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. In: DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. (org.) *Design Science Research*: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015, p. 141-172.

NASCIMENTO, T. Discursos midiáticos sobre as políticas públicas contemporâneas para o ensino de língua espanhola no Brasil. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras) – USF-SE, São Cristóvão, 2019.

PARAÍBA. *Lei 11.191, de 29 de agosto de 2018*. [Diário Oficial do Estado da Paraíba], João Pessoa, PB, 2018. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13038_texto_integral. Acesso em: 23 jul. 2024.

PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. *Revista abehache*, [S. l.], n. 17, 2021. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PARAQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *Revista abehache*, [S. l.], n. 15, p. 69–86, 2019. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOUZA, A. R. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2021, *Anais...* Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 23 jul. 2024.

AS FORMAS DE TRATAMENTO NAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LE: UM ESTUDO HISTORIOGRÁFICO

Fernanda Silva Freitas - UFU

1 Introdução

A língua espanhola, em seu sistema de pronomes de tratamento, apresenta formas diferentes para tratar o interlocutor a depender de certos fatores, como o nível de familiaridade ou respeito e o lugar que os falantes ocupam na hierarquia. Esse sistema apresenta relativa estabilidade, não obstante à variação diastrática do emprego de certos pronomes; seu momento de maior mudança foi verificado entre os séculos XVII e XVIII.

O presente trabalho visa analisar o registro das formas pronominais de tratamento em gramáticas escolares de língua espanhola publicadas na segunda metade do século XIX (1880-1900), no Chile e na Argentina. Nossa investigação responde à necessidade de voltar os olhos à gramaticografia de língua espanhola desde seu princípio, numa busca por entender mais a fundo como a sociedade de cada época via e registrava o sistema linguístico que utilizava.

Para tanto, utiliza-se a metodologia de cotejamento e análise proposta por Pierre Swiggers, com as três etapas de investigação. Assim, a pesquisa teve um primeiro momento de coleta das gramáticas, seguido pela etapa de análise da introdução e seção de formas pronominais de tratamento em cada gramática e, finalmente, deu-se a etapa de sistematização dos dados encontrados. Este projeto recebe fomento da FAPEMIG.

2 Objetivos

Este trabalho tem, por objetivo geral, analisar a descrição das formas de tratamento nas gramáticas pedagógicas publicadas no fim do século XIX na Argentina e no Chile, considerando as correntes de análise linguística vigentes da época e observando como são documentadas as condições de uso dos pronomes de segunda pessoa.

Mais especificamente, este trabalho visa:

- Descrever as gramáticas pedagógicas de língua espanhola publicadas na Argentina e no Chile no fim do século XIX;
- Observar a concepção de norma e língua e o tratamento da variação linguística nas gramáticas selecionadas.

- Analisar o registro das formas de tratamento nas gramáticas publicadas na Argentina e no Chile no fim do século XIX;
- Comparar diatopicamente a descrição e a prescrição do uso das formas de tratamento nas gramáticas no fim do século XIX.

3 Fundamentação teórica

Como já mencionado anteriormente, este trabalho alinha-se à metodologia proposta dentro da disciplina de Historiografia da Linguística. Por isso, antes de discutir os pontos principais da metodologia aqui adotada, cabe esclarecer o que propõe a disciplina para o estudo e análise de documentos como os manuais de gramática. Além disso, delimitaremos como serão entendidos alguns conceitos-chave para o desenvolvimento desse projeto, tais como: gramática, norma linguística e formas de tratamento.

Quanto à estrutura de investigação proposta pela Historiografia da Linguística, Swiggers (2013) explica que o trabalho historiográfico deve conter três fases: primeiramente, uma fase ‘heurística’, em que se busca informar sobre as fontes – neste caso, as gramáticas – e sua disponibilidade, tomando nota dos pontos de vista e da terminologia utilizada, contextualizando as ideias e os termos utilizados. Essa fase é sucedida pela fase ‘hermenêutica’, que é uma etapa de interpretação do conteúdo cotejado. Ademais, segundo o autor, a interpretação implica em uma comparação, devido a que frequentemente será necessário relacionar conceitos, autores e modelos. Finalmente, a terceira fase é chamada ‘executiva’ e diz respeito ao momento de demonstração dos resultados da pesquisa.

Nessa última fase, há a intervenção de três dimensões, como parâmetros fundamentais: a do ‘formato de exposição’, ou seja, determinando se a execução historiográfica terá uma de três formas: “sequencial” (narrativa), “tópica” (com foco em um tema ou problemática) ou “combinatória” (que se centra entre o contexto e o conjunto de pontos de vista em certo ponto da história dos estudos linguísticos); a dimensão da ‘intencionalidade’, que define qual viés se adotará para a pesquisa historiográfica, a depender do que se considera mais relevante ao campo da linguística e das ciências humanas; e, finalmente, a dimensão do ‘programa cognitivo’, que está determinada pelo objeto de estudo e pelo que há de disponível nos documentos colhidos, além de se determinar, em parte, pelos interesses e aspirações do pesquisador.

Assim, espera-se poder trabalhar diferentes formatos de exposição com os dados apresentados, porém com maior destaque à forma tópica, uma vez que se parte do tema da análise e descrição das formas de tratamento nas gramáticas pedagógicas de língua espanhola e se verificará esse mesmo fenômeno em cada uma das gramáticas que farão parte do corpus. Por isso, trata-se de

uma pesquisa movida por uma problemática em específico, ainda que tenha também grande importância o recorte histórico e o local de publicação das obras, o que tornaria possível optar pela forma sequencial de investigação.

No que concerne ao que se pode entender por gramática, Antunes (2007) pontua que são cinco as possíveis interpretações que podem ser atribuídas a esse termo. Neste trabalho, interessamos duas delas. Primeiramente, na segunda definição da autora, a gramática é entendida como o “conjunto de regras que definem o funcionamento de uma determinada norma”. Essa definição nos será útil ao discutir o processo de gramaticalização das formas pronominais de tratamento *usted/ustedes*, isto é, sua entrada na gramática da língua espanhola, bem como sua consequente gramatização, ou seja, seu registro nas gramáticas da LE. Para esse momento, nos servirá a quinta definição apresentada por Antunes (2007), que trata da visão da gramática como um livro, um repositório da norma normativa.

Essa última percepção do termo gramática será a mais recorrente, uma vez que é o gênero textual que compõe o corpus de análise deste projeto. Mais especificamente, buscaremos constituir o corpus de análise com gramáticas pedagógicas de língua espanhola e, com isso, entende-se que um dos critérios para que a gramática seja adicionada ao corpus, ademais de ter sido publicada no final do século XIX, na Argentina e no Chile, é que esta deve indicar seu viés de ensino da língua espanhola (caráter pedagógico) em alguma parte: título, introdução, prólogo ou outro capítulo inicial. Tal viés deve ser comprovado a partir de uma breve leitura da seção referente às formas de tratamento, como amostra.

Ainda que o recorte temporal escolhido já esteja um pouco distante da realidade atual, segue sendo importante a análise dos textos gramaticais, uma vez que permite entender como a sociedade daquele momento via e descrevia seus usos linguísticos. Em consonância com o que diz Orlandi (2013, p. 139), a construção de tecnologias de descrição e estudo da língua como as gramáticas é “parte da maneira como nossa sociedade se constitui historicamente, nos elementos de nossa identidade” e, para além disso, é também um “lugar privilegiado de observação da forma como essa sociedade produz seu conhecimento em relação à nossa realidade”.

Quanto ao estudo da Norma e sua relação com a gramática, partimos da definição antropológica defendida por Aléong (2011), para quem a norma linguística é variável e relativa, já que se forma em meio à sociedade, que apresenta igual heterogeneidade:

Nesta concepção de sociedade [heterogênea], as normas sociais ou regras do comportamento são variadas e relativas. Variadas porque os agrupamentos constitutivos da sociedade também são variados, e relativas porque os juízos de valor só têm significação em relação ao grupo ou ao conjunto de referência no qual se situam os indivíduos. (ALÉONG, 2011, p.145).

No entanto, o que normalmente se verifica registrado nas gramáticas publicadas é a outra norma, uma que é tida como exemplar, como padrão. Segundo Aléong (2011, p. 149), por essa norma não se originar do comportamento linguístico verificável de nenhum grupo de falantes, acaba por lhes ser artificialmente imposta, como uma norma desconhecida e exigida em situações que peçam um maior monitoramento da língua (usos oficiais, imprensa escrita e audiovisual, nos textos da administração pública, entre outros).

Assim, segundo o autor, são três as características que compõem a norma exemplar: (i) um discurso que categoriza o uso da língua em juízos de valor como certo ou errado, bom ou mau, puro ou corrompido, etc; (ii) um aparelho de referência que traz exemplos do que se entende por bom uso – aqui entram as gramáticas, dicionários, academias e outros órgãos públicos – e (iii) a difusão e imposição constante de tais formas idealizadas, em instituições que possuem referência legítima, como as escolas, a imprensa, entre outros.

Dentro das gramáticas cotejadas, analisaremos as seções destinadas às formas pronominais de tratamento, entendida como as variantes pronominais escolhidas para se dirigir ao interlocutor (RAE, 2010). Ainda que outros grupos nominais também sejam usados para se dirigir a algum destinatário (*don, señor, Su Majestad, Su Santidad* etc.), essas formas não serão objeto de análise dessa pesquisa, salvo quando apresentem alguma informação relevante ao processo de registro de outras formas pronominais, como *vos* e *usted*.

Desse modo, esperamos verificar uma forte mudança no processo de descrição das formas pronominais de tratamento nas gramáticas. Tal mudança, no entanto, deve ocorrer de maneira lenta, algo característico do processo de absorção de mudanças por parte das gramáticas – seja por resistência popular, por não ter suficiente adesão, entre outros motivos. Também esperamos observar uma diferença entre a descrição das formas pronominais de tratamento entre os dois países, uma vez que, atualmente, a avaliação do uso de *vos* e o tipo de *voseo* são diferentes.

4 Metodologia

O presente trabalho tem natureza qualitativa exploratória e se trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que propõe o cotejamento e análise de gramáticas já publicadas. A compilação do corpus de referência foi feita a partir da busca em outros *corpora* já estabelecidos em pesquisas anteriores, ademais de buscar no acervo virtual de bibliotecas de universidades localizadas nos países anteriormente mencionados (Argentina e Chile). Foi dada a preferência a obras cujo acesso integral estivesse disponível *on-line*.

Ademais, durante o processo de compilação, buscou-se parceria com as universidades de tais países para melhor escolher as gramáticas analisadas. As gramáticas argentinas aqui analisadas

foram disponibilizadas pelos professores da UBA (Universidad de Buenos Aires) e foram selecionadas do BIGEA, uma base de dados que compila gramáticas escolares argentinas publicadas durante os séculos XIX e XX (FOLGADO; LIDGETT; GARCÍA, 2020).

Quanto ao critério de seleção das gramáticas para compilação do corpus, foram selecionadas duas gramáticas pedagógicas de língua espanhola por país, sendo que estas deverão ter sua primeira edição publicada entre 1880 e 1900. Assim, no total, o corpus de análise do presente trabalho contém quatro gramáticas pedagógicas de língua espanhola.

A análise das gramáticas compiladas contempla três principais etapas: primeiramente, uma leitura e análise geral da introdução ou seção inicial semelhante. Em seguida, uma verificação da existência de uma definição de gramática e/ou de norma. Finalmente, é analisada a seção destinada à descrição dos pronomes e formas de tratamento, levando em conta questões como: quais pronomes aparecem listados como pronomes de tratamento; qual a definição do autor para a classe dos pronomes e se há formas que não aparecem listadas, mas que cumprem a função sintática de pronome segundo o autor da gramática, em outras seções do manual.

Previamente à análise das gramáticas, nosso estudo se ocupa de uma reflexão mais robusta de princípios teóricos importantes para a análise que se propõe. Desse modo, conceitos como “norma linguística”, “norma gramatical”, “gramática” e trabalhos sincrônicos e diacrônicos sobre “forma de tratamento” em espanhol foram abordados em leituras individuais e durante as reuniões em grupos de estudo. A seguir, apresentamos os resultados parciais encontrados nos textos de apoio selecionados para a análise das gramáticas argentinas.

5 Resultados parciais – gramáticas argentinas

O período entre 1880 e 1916 é denominado, nos estudos sobre a história da Argentina, como a República Conservadora; os presidentes desse período compunham a chamada *Generación de los 80*, um grupo de escritores e intelectuais advindos de famílias de classe alta do país. Este grupo herdou as ideias da geração de 1937 e se alinhava ao positivismo e ao liberalismo, tendo uma visão otimista sobre o futuro e os possíveis avanços do país ao inserir-se em um mundo industrializado e capitalista. Segundo Gallo e Conde (1986, p. 56-57), durante o final da década de 1880 se verifica uma diminuição significativa nos níveis de analfabetismo entre a população argentina, o que seria não só um efeito da prosperidade econômica experienciada nesse momento, mas também como resultado direto de uma política sistemática do governo para erradicação do analfabetismo no país.

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação durante a República Conservadora é a sua busca pela laicização da educação argentina. De acordo com Tedesco (2020, p. 208), uma vez alcançada a liberdade de cultos a nível constitucional, os liberais tentaram eliminar a vigência

do catolicismo nas escolas públicas. De fato, a lei 1420, promulgada em 1884, define a educação como sendo pública, gratuita e obrigatória. Além disso, também diz que esta deve ser laica e pressupõe que a disciplina antes obrigatória de Ensino Religioso poderia ser ofertada pelos ministros de culto aos alunos que quisessem cursá-la, fora do horário de aula. Na prática, isso significava que em muitos lugares o ambiente da escola era emprestado para que um sacerdote ministrasse o conteúdo de religião no contraturno (ARGENTINA, 2021).

Outra consequência da promulgação dessa lei foi a regulamentação e normalização da atividade dos professores, dos conteúdos educativos e do processo de aprendizagem, incorporando outras normas que levavam em conta outros aspectos também importantes. Um exemplo são as normativas referentes ao uso de livros de leitura e texto nas escolas, expedidas nesse momento, bem como também o foram as normativas sobre a distribuição do tempo nas escolas e dos direitos e deveres dos professores. Formavam-se, agora, ‘professores normais’, algo que modificou as práticas educativas, uma vez que eram feitas reflexões sobre os processos de aprendizado e as técnicas de estudo, tanto no processo de formação profissional, quanto em Conferências Pedagógicas, livros, revistas etc. (BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS, s.d.).

A lei 1420, ao estabelecer a educação comum para todos os meninos e meninas, trouxe avanços muito significativos no que diz respeito à igualdade de gênero. Antes de sua implementação, o papel da mulher estava relegado ao espaço privado, à vida íntima da família e ao cuidado da família e da casa. As mulheres da elite social argentina, por outro lado, tinham acesso à educação e à cultura, porém esta era feita a partir de tutores que se deslocavam às suas casas, uma formação que tinha por finalidade formar melhores acompanhantes para os homens. Aquelas que não buscassem essa formação deveriam saber cozinhar, bordar, criar seus filhos, atender ao seu marido e ser sempre silenciosas e recatadas.

A partir da lei 1420, portanto, se abre à mulher argentina um leque de possibilidades. Segundo Josefina Ganuza, agora era possível

[...] estudiar, formarse, obtener un trabajo remunerado y reconocido socialmente, con la consecuente incidencia profesional en el espacio público que antes le era negado, y con su salario propio. No sólo el acceso a esta movilidad social hasta revolucionaria, sino también a su independencia del hombre, la decisión de casarse, tener hijos (no siempre propia sino impuesta) ahora está acompañada de la decisión de trabajar afuera de su casa, y no depender económicamente el varón que la tuviera a cargo. La promulgación de la ley genera una ruptura hasta en el tejido social, habilitando espacios antes negados. (ARGENTINA, 2021).

Esse enfoque dado ao aspecto profissional se reflete na formação proposta para as estudantes argentinas, como bem se observará durante a contextualização da primeira gramática argentina

analisada neste trabalho. Sua autora, Francisca Soler de Martínez, chegou a lecionar uma disciplina de artesanato em uma Escola Normal; a existência de tal tipo de disciplina pode ser exemplo da construção de um currículo que permitisse justamente as habilidades necessárias para que as alunas pudessem então produzir algo comercializável e ter seu próprio salário, como visto acima.

5.1 Lecciones de Lengua Nacional arregladas al Programa Oficial para las escuelas comunes (1887), de Francisca Soler de Martínez (1849-1921)

A primeira obra correspondente à metade argentina do corpus, representando a década de 1880, é '*Lecciones de Lengua Nacional arregladas al Programa Oficial para las escuelas comunes*', escrita pela professora Francisca Soler de Martínez e publicada em 1887, em Buenos Aires. A edição à qual se teve acesso é a segunda, porém não foi encontrada a edição anterior, tampouco algum documento que contivesse alguma informação sobre sua data de publicação. Esta é uma das gramáticas retiradas do BIGEA.

Soler de Martínez (1849-1921) foi uma professora espanhola, nascida em Barcelona, porém que passou a maior parte de sua vida em terras americanas. Inicialmente, mudou-se para Cuba com sua família e aí passou grande parte de sua juventude, até que, após o falecimento de seu pai, voltou a Barcelona. Nesse momento, Soler de Martínez se matricula na Escuela Normal, onde recebe o título de professora, com um complemento em sua habilitação que a permite dar aulas em cidades com mais de vinte mil habitantes (SUÁREZ SANDOMINGO, 2011, p. 157).

Seu retorno à América se dá em 1874, quando chega à cidade de Concepción, convocada pelo governo argentino a dirigir sua Escuela Normal para mulheres, devido à renúncia de Clementina Comte. No entanto, como esta posteriormente decidiu retornar a seu cargo, foi criada outra escola pública para meninas, para que Soler de Martínez pudesse exercer o mesmo cargo.

Posteriormente, assumiu o cargo de professora de trabalhos na Escuela Superior Graduada e representou essa mesma instituição na Exposición Nacional de 1882, em Buenos Aires, recebendo prêmios por suas produções. A autora da gramática aqui analisada ainda fundou duas escolas e lecionou diversas disciplinas até sua aposentadoria em 1910. Também publicou treze livros didáticos, sendo um deles o *Lecciones de Lengua Nacional*, além dos que tratavam de outras áreas do conhecimento, como Botânica, Geologia, Zoologia e Higiene. (SUÁREZ SANDOMINGO, 2011, p. 158).

O '*Lecciones de Lengua Nacional*' não possui uma página ou seção de introdução, mas sim apenas uma seção inicial que se intitula *Indicaciones Generales*. Pelo título completo da obra, no entanto, entende-se que se trata de um material elaborado para o ensino de língua espanhola nas escolas. A proposta da autora é que o roteiro por ela proposto nessa gramática acompanhe os alunos

desde o letramento até estudos mais avançados de análise sintática, como se vê na seção anteriormente citada (SOLER DE MARTÍNEZ, 1887, p. 3).

Dada essa proposta de sistematização dos conteúdos gramaticais, este material didático é dividido em cinco níveis, que possivelmente seriam as séries ou anos de estudo nas Escolas Normais argentinas daquele momento. A abordagem do conteúdo gramatical segue a hierarquia de “micro ao macro”, começando com a introdução do alfabeto e da noção básica de palavras e sílabas no segundo nível, ortologia e ortografia no terceiro, classificação das palavras no quarto nível e, finalmente, no quinto, noções de sintaxe, regência e um capítulo final sobre figuras de linguagem, intitulado ‘*figuras de dicción*’.

A lição I proposta para o ‘*Cuarto Grado*’ é intitulada ‘*Idea del lenguaje y relación entre el hablado y el escrito*’. Nela, Soler de Martínez diferencia a língua escrita da língua falada: “*El conjunto de sonidos que, convenientemente combinados, sirven para expresar nuestros pensamientos, constituyen la palabra o lenguaje hablado. Los signos con que representamos estos sonidos forman el lenguaje escrito.*” (1887, p. 77). O que mais se aproxima a uma definição de gramática aparece em uma lição proposta para o ‘*Segundo Grado*’, em que a autora define o objetivo da gramática como sendo ensinar a conhecer as palavras, a combiná-las ou reuni-las a fim de expressar claramente as ideias e pensamentos, de modo que as pessoas possam comunicar-se com seus semelhantes. Além disso, a gramática também dá regras para pronunciar e escrever as palavras com clareza e correção (SOLER DE MARTÍNEZ, 1887, p. 13).

Vê-se, portanto, uma definição de gramática que traz um enfoque ao aspecto comunicativo do uso da língua, sem deixar de mencionar sua faceta prescritiva, ao indicar que a gramática aporta regras para que se escreva e fale com correção. Essa segunda parte, apontando o viés prescritivo da disciplina é coerente com o pensamento gramatical da época, inclusive estando em consonância com o que postula a RAE nesse momento.

5.2 Gramática de la lengua castellana: ampliación sintáctica (1893), de Ricardo Monner Sans (1853-1927)

A segunda gramática argentina aqui analisada é a ‘*Gramática de la lengua castellana: ampliación sintáctica*’, publicada em 1893 por Ricardo Monner Sans. Como pode-se observar por seu título, não se trata de um tomo muito extenso, posto que se resguarda a sistematizar apenas questões de sintaxe. Segundo o próprio autor, na seção de *Advertencia*, seu único objetivo é servir de material de apoio aos alunos de terceiro ano em seus estudos preparatórios para as provas (MONNER SANS, 1893, p. 3).

Ricardo Monner Sans (1853-1927) foi um filólogo, jornalista, escritor e professor, que nasceu em Barcelona e se mudou para a Argentina em 1889. Exerceu o ofício de professor durante a maior parte de sua vida, ministrando as disciplinas de Castelhana e Literatura do Colegio Nacional de Buenos Aires. Monner Sans publicou centenas de textos e muitos estavam relacionados à língua espanhola. A gramática aqui analisada fazia parte de uma série de três livros, dedicados ao primeiro, segundo e terceiro ano de formação no estudo da língua espanhola, todos publicados em 1893. Além destes livros, também se destacam: ‘*Notas al castellano de Argentina*’ (1924), ‘*De gramática y de lenguaje*’ (1915), ‘*Disparates usuales en la conversación diaria*’ (1923) e ‘*Barbaridades que se nos escapan al hablar*’ (1924).

Como se nota pelo título das obras mencionadas e se confirma pelos relatos biográficos que se encontram disponíveis (MODERN, 2003), Monner Sans tinha grande interesse em defender a “pureza” da língua castelhana, chegando a declarar, durante uma conferência em 1917, que passados trinta anos de sua vivência em terras argentinas, catalogou todas as ‘incorreções’ que percebeu no falar dos argentinos e que lia e relia clássicos da literatura espanhola de modo que as ‘impecáveis formas dos mais puros falantes’ penetrassem em seu cérebro. Por outro lado, ainda segundo Modern (2003), Monner Sans também reconhecia que não se deve esperar que os idiomas não mudem, e que o arcaísmo e o neologismo são fenômenos orgânicos de toda língua viva.

O conteúdo da ‘*Gramática de la lengua castellana*’ de Monner Sans está dividido em nove capítulos, sendo que cada um deles versa sobre a análise sintática de uma classe de palavras. Trata, portanto, dos artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições. Não há uma definição geral de língua, linguagem ou gramática nesse material, mas sim apenas uma definição das três noções que nos ensinam a sintaxe: em primeiro lugar, que a sintaxe nasceu com o homem; segundo, que uma mesma ideia pode se expressar de diversos modos, mudando apenas a posição de algumas palavras e, finalmente, que dessa mudança nasce a divisão da sintaxe entre regular e irregular ou natural e figurada (MONNER SANS, 1893, p. 6).

6 Considerações parciais

A fase atual desta pesquisa já contém o mesmo percurso de análise aqui apresentado com as gramáticas argentinas, também feito para as duas gramáticas chilenas. A partir das informações cotejadas, seguiremos com o trabalho de análise, focando agora nas seções destinadas ao sistema pronominal castelhana para encontrar possíveis descrições de formas como o pronome *vos*. Depois desse momento, seguiremos para a fase de comparação dos dados encontrados, tanto entre gramáticas, quanto entre países e, finalmente, com os textos que descrevem a realidade linguística e do pensamento linguístico da época de publicação desses materiais.

Referências bibliográficas

- ALÉONG, S. Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Lingüística*. 2 ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2011. p.141-170.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARGENTINA. *Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina*. Secretaría de Cultura, Disponível em: <<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS. *MEDAR | Historia e investigación | Período 1880 - 1910 | Prácticas en el aula*. Memoria e Historia de la Educación Argentina. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/practicas_aula/index.php>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- FOLGADO, M. J. G.; LIDGETT, E.; GARCÍA, G. T. Y. *Bibliografía de la gramática escolar argentina [BIGEA] (1810-1922)*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7995274>.
- GALLO, E. CONDE, R. C. *Argentina, la Republica conservadora*, Buenos Aires: Hyspamerica, 1986.
- MODERN, R. Ricardo Monner Sans: palabras de homenaje, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, v. LXVIII, n. 267-268, 2003.
- MONNER SANS, R. J. V. *Gramática de la lengua castellana: Ampliación sintáctica*. 1ª ed. Rosario: Imprenta, Litografía y Encuadernación de J. Peuser, 1893.
- ORLANDI, E. P. Trajetos da história do conhecimento lingüístico: a Gramática, o Estado, a autoria. In: *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p.137-186.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madri. Espasa Libros. Manual, 2010.
- SOLER DE MARTÍNEZ, F. *Lecciones de Lengua Nacional arregladas al programa oficial para las escuelas comunes*. 2. ed. Buenos Aires: Igon Hermanos, 1887.
- SUÁREZ SANDOMINGO, J. M. *Benigno Teijeiro Martínez: el mayor polígrafo gallego en Argentina*. [s.l.]: Imprenta Diputación de A Coruña, 2011.
- SWIGGERS, P. A historiografia da lingüística: objeto, objetivos, organização. *Confluencia*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa, 44. pp. 39-59, 2013.
- TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. 1a ed. ampliada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe - Editorial Universitaria, 2020.

“CARTAS PARA NITERÓI”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Graziele Ferreira dos Anjos FME – Niterói/ Semed – Nova Iguaçu
Roberta Viegas Noronha FME – Niterói/ Seeduc – Rio de Janeiro

Palavras introdutórias

Neste texto, compartilhamos uma prática pedagógica de Língua Espanhola desenvolvida conjuntamente em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói, Escola Municipal Altivo César (EMAC) e Escola Municipal João Brazil (EMJB), com estudantes dos 6º e 7º anos, em 2022 e 2023.

Tal experiência é um desdobramento do projeto institucional “Cartas para Niterói: escrevendo histórias e compartilhando memórias”, sugerido pela Diretoria de 3º e 4º ciclos da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e apresentado às escolas pelos coordenadores de área dos componentes curriculares envolvidos na iniciativa, de maneira a ofertar propostas pedagógicas que auxiliassem tanto às unidades, aos docentes, quanto aos discentes, no contexto pós-pandêmico. Seus objetivos consistiam em estimular os estudantes a se reaproximarem do mundo real e a ressignificarem suas relações interpessoais, deixando de lado o distanciamento social e espacial tão necessário em tempos de COVID-19; além de propiciar a percepção dos estudantes acerca da amplitude da comunicação social e de auxiliar aqueles que apresentassem alguma dificuldade na escrita, tendo em vista que o projeto tem como base o uso da linguagem escrita, fotográfica e visual como meio de promoção da comunicação.

Quando se dá o retorno presencial, por completo, ao ambiente escolar, encontrar estratégias para recuperar os conteúdos não assimilados durante o ensino remoto não foi nosso único desafio, tivemos de nos readaptar a convivência uns com os outros, a interação face a face não mais mediada pela tecnologia e ainda administrar as sequelas psicossociais que atingiram tanto os estudantes quanto os professores. Considerando esse cenário, à primeira impressão, caótico, pareceu-nos um caminho possível, para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo e momentos de ressocialização para os estudantes, integrar ao nosso plano de curso esse projeto que zelava pelo fortalecimento das relações interpessoais e espaciais por meio da linguagem do afeto e da memória.

Se por um lado, a possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica centrada nas relações interpessoais motivou-nos a abraçar o “Cartas para Niterói”; por outro lado, causou-nos

certo estranhamento a proposição de um trabalho em torno da carta pessoal, um gênero discursivo, a nosso ver, não recorrente nas atividades de linguagem em que se inscrevem os estudantes da geração Z. Entretanto, vimos nesse projeto a oportunidade de, assim como Sacheto e Souza (2017) propõem, discutir com os discentes que o gênero carta, de certa forma, está presente nos gêneros da atualidade e sua relevância na reelaboração e na influência do surgimento de outros, como *e-mails*, *blogs*, conversas instantâneas pelo *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, dentre outros. Conforme advoga Marcuschi (2005, p. 20), os “novos gêneros não são inovações absolutas”, sempre estão ancorados em gêneros já existentes e o que os diferenciam é a nova relação instaurada nos usos da linguagem.

Compreendemos que o trabalho com as cartas pessoais poderia ser muito produtivo, uma vez que expõem os estudantes a uma prática de leitura e escrita em um contexto real de interação social, o que contribui para o engajamento na produção de enunciados em Língua Espanhola, para a percepção de que esse aprendizado não está restrito à sala de aula, para a ampliação do conhecimento dos aspectos linguísticos do espanhol e para sua formação enquanto sujeitos atuantes na sociedade em que vivem. Para mais, estimula o interesse pela escrita e seu aprimoramento, visto que os estudantes deveriam ser cuidadosos com seus enunciados, escrevendo-os de forma clara e legível que pudesse ser compreendido por seus interlocutores.

Abraçado o projeto, propusemos que as cartas tivessem como interlocutores estudantes, totalmente desconhecidos, a fim de despertar o interesse dos discentes em interagir e conhecer o outro, falar sobre si e sobre os espaços que circulam, por meio desse gênero “estranho” para a geração que se comunica através de mensagens instantâneas. Por isso, aproveitando que uma das professoras da EMJB, também atua na EMAC, desenvolvemos a atividade em parceria com os estudantes dessas unidades escolares.

Nas próximas linhas, dedicamo-nos a dissertar sobre os fundamentos teóricos que sustentam nossa prática pedagógica, os encaminhamentos metodológicos que conduziram o desenvolvimento da proposta didática, os resultados provenientes e a análise reflexiva desse trabalho.

Referenciais teóricos

Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, anterior a quaisquer questionamentos sobre o que ensinar, estão as reflexões acerca da concepção de língua/linguagem a ser adotada, ponto de partida que norteará nossa prática pedagógica, desde a seleção dos conteúdos, dos objetivos, dos materiais didáticos, dos procedimentos metodológicos até a aplicação da aula propriamente dito.

O conceito de linguagem não é único e varia de acordo com o que é postulado pelos campos do saber que a estudam. De modo geral, podemos apontar três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Filiamos-nos à Análise do Discurso (AD) de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2002) que compreende a linguagem como uma prática social e dialógica, situada historicamente, ou seja, é uma atividade interativa, produto da ação dos sujeitos, inscritos num contexto sócio-histórico determinado.

Nessa perspectiva, dois conceitos são fundamentais para pensar o uso da linguagem: as noções de enunciado e de enunciação (BAKHTIN, 2011; MAINGUENEAU, 2002). Nas palavras de Bakhtin (2011), o enunciado é a *real unidade* de comunicação discursiva, sendo a enunciação o ato de pôr em uso o sistema da língua; a enunciação é, portanto, um processo e o enunciado o produto desta. Não existe enunciado sem a enunciação; são elementos indissociáveis, como afirma Maingueneau (2002, p. 20), “a própria ideia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável”. O enunciado é um todo constituído pela materialidade linguística e pelos contextos de produção – eu, tu, aqui e agora-, de circulação e de recepção.

Os enunciados estruturam-se em formas relativamente estáveis e socialmente distribuídas pelas esferas da atividade humana, denominados de gêneros do discurso por Bakhtin (2011). O gênero discursivo é um dispositivo de comunicação, ao mesmo tempo, social, verbal e historicamente situado e compreendê-lo engloba articular o linguístico com o “como dizer” ao conjunto de fatores do ritual enunciativo, pois “não existe, de um lado, uma forma, e, de outro, as condições de enunciação” (MAINGUENEAU, 1997, p.36). O analista do discurso expandiu a conceituação de gêneros proposta por Bakhtin (2002) e, além disso, elaborou alguns critérios que nos ajudam a identificar os gêneros e, em sala de aula, auxiliam aos professores a elaborarem suas atividades didáticas pautadas na perspectiva dos gêneros. Esses critérios são a finalidade reconhecida, o estatuto dos parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, o suporte material e a organização textual.

Concordamos com Almeida e Giorgi (2013) quando defendem que apreender essas características e reconhecer os mais diversos gêneros contribuem para que os discentes se tornem usuários competentes e críticos da língua estrangeira estudada e até mesmo de sua língua materna, levando em consideração que várias habilidades serão desenvolvidas, como, por exemplo, a compreensão de recursos linguísticos e textuais e a capacidade de perceber as diferenças de sentidos quando os enunciados circulam em distintos suportes. E acrescenta-se que para que o trabalho seja produtivo, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, “forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto

materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização” (BRANDÃO, 1999, p. 38).

Adotar um ensino de língua estrangeira ou materna, pautada na concepção de língua/ linguagem como forma de interação historicamente situada por meio dos gêneros discursivos também implica mudanças na forma de se pensar a produção textual. Como a produção escrita dispõe de várias acepções, recorremos aos trabalhos de Koch e Elias (2012) para conceituá-las.

A multiplicidade de acepções de produção escrita dá-se em virtude das diversas concepções de linguagem, de texto e de sujeito escritor existentes, tendo em vista que cada uma vai estabelecer seu modo de praticar e ensinar a escrita. No primeiro modelo de escrita, o foco concentra-se na língua, enquanto um sistema pronto e abstrato. O texto é, portanto, produto de uma codificação realizado pelo autor que, por sua vez, deve ser um conhecedor das regras gramaticais e ter um bom vocabulário. Nessa concepção, “o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade” (KOCH, ELIAS, 2012, p. 33).

Em contrapartida, para o segundo modelo pautado na concepção de língua como representação do pensamento, o foco está no escritor, pois o sujeito é senhor de suas ações e seu dizer. É a escrita uma atividade que permite ao escritor expressar seus pensamentos e intenções sem que sejam consideradas as experiências e saberes dos leitores e as interações envolvidas nesse processo. Nesse modelo de escrita, o sujeito transpõe sua “representação mental para o papel e deseja que esta seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada” (*op.cit*, p.33).

No terceiro modelo, o foco recai sobre a interação dialógica escritor-leitor, ambos são compreendidos como sujeitos ativos que interferem na construção do texto, ao mesmo tempo em que são construídos no próprio texto. Diferentemente da concepção anterior, a produção escrita leva em consideração, nas palavras de Koch e Elias (2012, p. 34) “as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo”.

A escrita é, portanto, uma atividade centrada na relação com o outro, uma vez que o enunciador tem algo a dizer a seu coenunciador e com um certo propósito. E com base no objetivo pretendido, no quadro espaço-temporal e no suporte de veiculação, o sujeito escritor “elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção” (*op. cit*, p. 36).

Se compreendemos a linguagem como uma prática interativa e dialógica, em sala de aula, a concepção de produção escrita não pode ser outra, a não ser a interação dialógica escritor-leitor. Ao

promover um ensino de produção escrita na perspectiva dialógica, além da realização de atividades que antecedem o ato da escrita, concebe-se outro papel de aluno, agora, como sujeito. Nas palavras de Vargens e Freitas (2010, p. 205) “ou seja, aquele que tem consciência das suas palavras e das suas ações, sendo capaz de confrontar suas experiências de vida, seu saber acumulado”.

O trabalho proposto centrou-se na produção escrita de cartas pessoais, um gênero discursivo, distante, temporalmente, dos nossos estudantes, mas, presente em seu cotidiano, por meio dos muitos dos gêneros da atualidade aos quais recorrem para comunicar-se.

Como dissemos anteriormente, vimos no projeto “Cartas para Niterói: escrevendo histórias e compartilhando memórias”, ademais de uma estratégia pedagógica para auxiliar-nos no retorno às atividades escolares presenciais pós-pandemia, uma oportunidade de propor aos estudantes uma atividade de produção escrita que, de modo bem explícito, os fizesse reconhecer-se como parte no processo de interação social. Considerando que, ao escrever uma carta, como defende Sacheto e Souza (2017, p. 124), “terá o que dizer, para quem dizer, como dizer, e ainda poderá se posicionar como um autor no que diz e para quem diz”, e assim, essa escrita fará sentido para ele, uma vez que não se limitará a uma vivência escolar. Será enunciador de textos que transcendem, em nosso caso, as aulas de Língua Espanhola, e verá seus enunciados influenciando outros enunciados e perceber-se-á como responsável por aquilo que diz e escreve.

Pensar o ensino da produção escrita e, neste caso, do gênero carta pessoal, pautado numa perspectiva enunciativa, além de proporcionar aos educandos reflexões acerca da situação de enunciação, a saber, a um eu – tu – aqui - agora, possibilita-lhes a aquisição de conhecimentos outros que os farão alcançar a competência comunicativa, conceituada por Maingueneau (2002, p. 41), como “nossa aptidão para produzir e interpretar enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência”. A competência comunicativa é a articulação das competências: linguística, enciclopédica e genérica.

A competência linguística diz respeito ao conhecimento da língua em questão, como, por exemplo, aspectos relacionados à ortografia, à gramática e ao léxico. A enciclopédica remete-nos ao conhecimento de mundo, dito de outra forma, a saberes sobre o mundo produzidos e acumulados “em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (KOCH, ELIAS, 2012, p. 41). E a competência genérica refere-se à capacidade de reconhecer os gêneros discursivos, sua forma e função e de saber como portar-nos diante de um gênero, conforme enfatiza Maingueneau (2002, p. 44), “mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles”.

Acrescentamos que ensinar a produção de textos escritos, com ênfase nos gêneros discursivos, também favorece o trabalho em torno das sequências textuais, uma vez que não se pode concretamente descrever, narrar ou argumentar sem que seja por meio de um gênero específico (VARGENS, FREITAS, 2010, p. 198). O que possibilita, nas palavras de Koch e Elias (2012, p. 63), “levar o aluno a depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais (....) um conjunto de características comuns e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe”, dando-lhes autonomia para decidir quais sequências e, conseqüentemente, esquemas linguísticos empregar no texto produzido, levando em consideração a situação enunciativa e o modo de constituição do dizer.

Nas linhas seguintes, dedicamo-nos a explicitar a articulação entre fundamentação teórica e encaminhamentos metodológicos no desenvolvimento da proposta pedagógica compartilhada neste texto.

Papel e caneta nas mãos

Abordadas as dimensões teóricas acerca da concepção de linguagem e de ensino de língua espanhola, explicitamos os encaminhamentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do projeto. O “Cartas para Niterói: escrevendo histórias e compartilhando memórias” é uma reformulação da ideia inicial do “Cartas para Niterói”, criado em 2019, com o objetivo principal de promover a leitura e a escrita através de um gênero discursivo em que se pode resgatar memórias, por meio de uma linguagem afetiva. Em 2022, com a nova roupagem, além de manter a ênfase no incentivo à leitura e à escrita, essa intervenção pedagógica também propôs que, posterior à interação por meio das cartas, os estudantes tivessem uma interação presencial e, se possível extramuro das unidades escolares, o que proporcionaria um (re)transitar pelos diferentes espaços da cidade que, durante a pandemia, não puderam ser visitados ou tinham visitação restrita. Destaca-se que, atrelado aos objetivos pedagógicos, o projeto, de certa forma, priorizou a mitigação dos impactos causados pelo distanciamento social e espacial, provocado pela COVID-19.

Uma vez acolhido pela escola, o desenvolvimento do projeto ficaria a cargo dos professores que o abraçassem. Estes determinariam como a interação se daria, bem como os possíveis remetentes e destinatários e se a troca de cartas seria feita entre turmas da mesma escola ou de escolas diferentes. Como já dito, a experiência aqui relatada realizou-se entre duas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói: a João Brazil e a Altivo César, sendo o projeto encabeçado pelas professoras de Língua Espanhola Grazielle dos Anjos e Roberta Noronha, ambas professoras de Língua Espanhola da EMJB e esta também docente na EMAC, elo substancial para promover a

interação entre os estudantes dessas unidades. Tanto em 2022 quanto em 2023, as turmas envolvidas foram duas turmas de 7º ano da EMJB e duas de 6º ano EMAC. É pertinente salientar que o engajamento e o interesse dos estudantes na primeira edição do “Cartas para Niterói” (2022) superaram tanto nossas expectativas que resolvemos aplicá-lo no ano seguinte. E, em 2023, não foi diferente, o que nos levou a projetar que esta atividade esteja incluída no calendário oficial das respectivas unidades escolares, nos anos subsequentes.

Antes de os alunos começarem a produção escrita propriamente dita, as professoras planejaram uma série de atividades que auxiliariam os alunos no entendimento do gênero em questão e, conseqüentemente, na redação das cartas em língua espanhola. A primeira atividade contou com a exibição do filme “Mary and Max”, que narra a história de amizade entre duas pessoas muito diferentes: Mary Dinkle, uma menina australiana e solitária, de oito anos, que vive nos subúrbios de Melbourne, e Max Horovitz, um homem de 44 anos, que vive com Síndrome de Asperger no caos de Nova York. Após a exibição do filme, houve um momento de debate e reflexão acerca do funcionamento do serviço postal no Brasil, principalmente, no Morro do Castro, Niterói – RJ, região conhecida por ser uma área conflagrada, o que dificulta não só o acesso, por parte da população local, aos serviços prestados pelos Correios, bem como a outros serviços públicos.

Além disso, foram aplicadas atividades de fixação sobre o funcionamento do gênero carta pessoal e das estruturas linguísticas referentes à identificação pessoal, descrição física e gostos/preferências; atividades fundamentais para a produção escrita, conforme veremos nas imagens a seguir.

Figura 1 – Como escrever uma carta em espanhol

<u>Para escribir una carta informal en español</u>	
Lugar y fecha	Ej: Niterói, 24 de mayo de 2023
Saludo y nombre del destinatario	Meses del año: enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre. Querido (a), mi querido (a), queridísimo (a), queridísima (a) hermano (a), estimado (a), muy apreciado (a) amigo (a) + nombre de la persona, hola ...
Cuerpo	Variable
Despedida	Con cariño, un abrazo, un saludo, un fuerte abrazo de, besos, hasta pronto, con afecto, afectuosamente
Firma	 Nombre del remitente de la carta

Fonte: Autoria própria.

Figura 2 – Atividade de descrição física em espanhol

Para describirme físicamente y describir al otro.

(Yo) Soy ... / (Ella/ él) Es ... - alto (a)/ bajo (a) / gordo (a) x delgado (a) / guapo (a) x feo (a) - pelado (a)	(Yo) Tengo el pelo ... - Mi pelo es ... (Ella/ él) Tiene el pelo - Su pelo es ... - castaño/ rubio/ pelirrojo/ negro/ canoso - corto/ medio/ largo
(Yo) Tengo la piel ... - Mi piel es ... (Ella/ él) Tiene la piel ... - Su piel es ... - blanca/ morena/ negra	(Yo) Tengo los ojos ... - Mis ojos son ... (Ella/ él) Tiene los ojos ... - Sus ojos son ... - claros x oscuros - azules/ verdes/ marrones - pequeños x grandes - redondos/ rasgados
(Yo) Tengo la nariz ... - Mi nariz es ... (Ella/ él) Tiene la nariz ... - Su nariz es ... - aguililla/ chata/ puntiaguda/ redonda/ larga/ fina	(Yo) Llevo ... (Ella/ él) Lleva ... - coleta/ moño/ trenzas/ dequillo - bigote/ barba/ gafas

Describe a estas personas:



Shirley Campbell
Poetisa
Africostanikense



Werá Juguaka
Mirim
Rapper
Guaraní mbyá

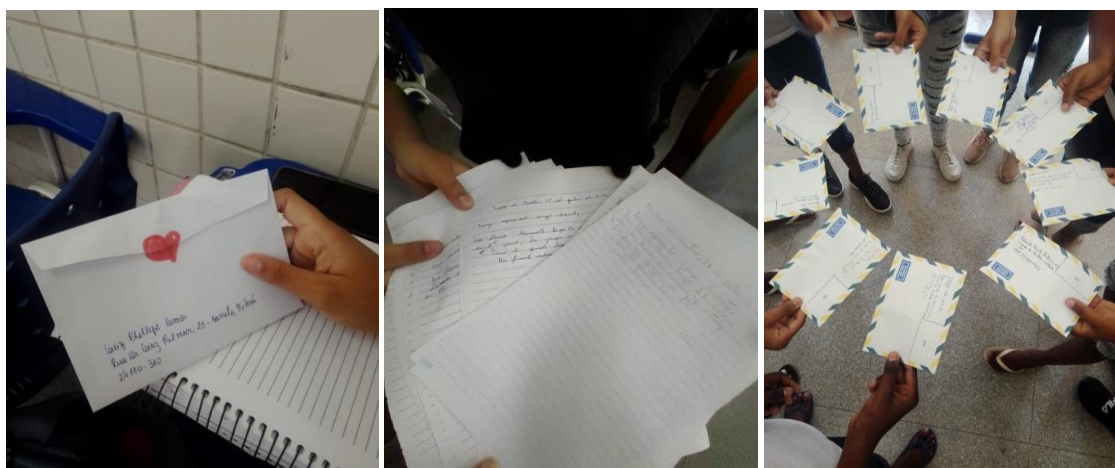
Para describirme físicamente y describir al otro.

Fonte: Autoria própria.

No que diz respeito à produção escrita das cartas, num primeiro momento, as turmas da E. M. João Brazil fizeram uma carta coletiva dizendo que gostariam de conhecer os estudantes da E. M. Altivo César. E os estudantes da Altivo César, por sua vez, responderam, também em formato de carta coletiva, que adoraram a proposta e então, passaram para o segundo momento, no qual os estudantes trocaram cartas individuais todas escritas em Língua Espanhola. O cronograma de trocas e os assuntos a serem abordados em cada uma dessas cartas individuais foram elaborados pelos discentes juntamente com suas professoras, a saber:

- 1ª carta: carta coletiva;
- 2ª carta: apresentação pessoal e descrição de si;
- 3ª carta: breve relato sobre as férias e gostos/preferências;
- 4ª carta: carta-convite para o piquenique e encontro presencial;
- 5ª carta: agradecimento e envio do registro fotográfico (presente na 2ª edição do projeto).

Figura 3 – Produção das cartas



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 4 – Chegada das cartas na escola



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Nas duas edições do projeto, a culminância foi um *Encuentro a ciegas* em um piquenique realizado no Horto Municipal Palmir Silva, situado nos arredores de ambas as escolas, no qual os estudantes tiveram a oportunidade de se conhecerem pessoalmente e interagirem. A primeira ação do encontro foi revelar com quem os estudantes se corresponderam durante os meses de correspondência postal. Acostumados com a interação virtual, inclusive através das cartas, destacamos que a revelação dos pares correspondentes - remetentes/ destinatários - gerou um desconforto inicial, o que não ocorria no contato virtual, uma vez que a identidade ficava reservada, ou seja, os novos amigos não se mostravam inteiramente um para o outro. No entanto, o desconforto

inicial foi, rapidamente, resolvido por meio das brincadeiras, jogos, contações de histórias e da partilha do lanche levado para o piquenique.

Figura 5 – Culminância do projeto: piquenique



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 6 – Encontro a ciegas

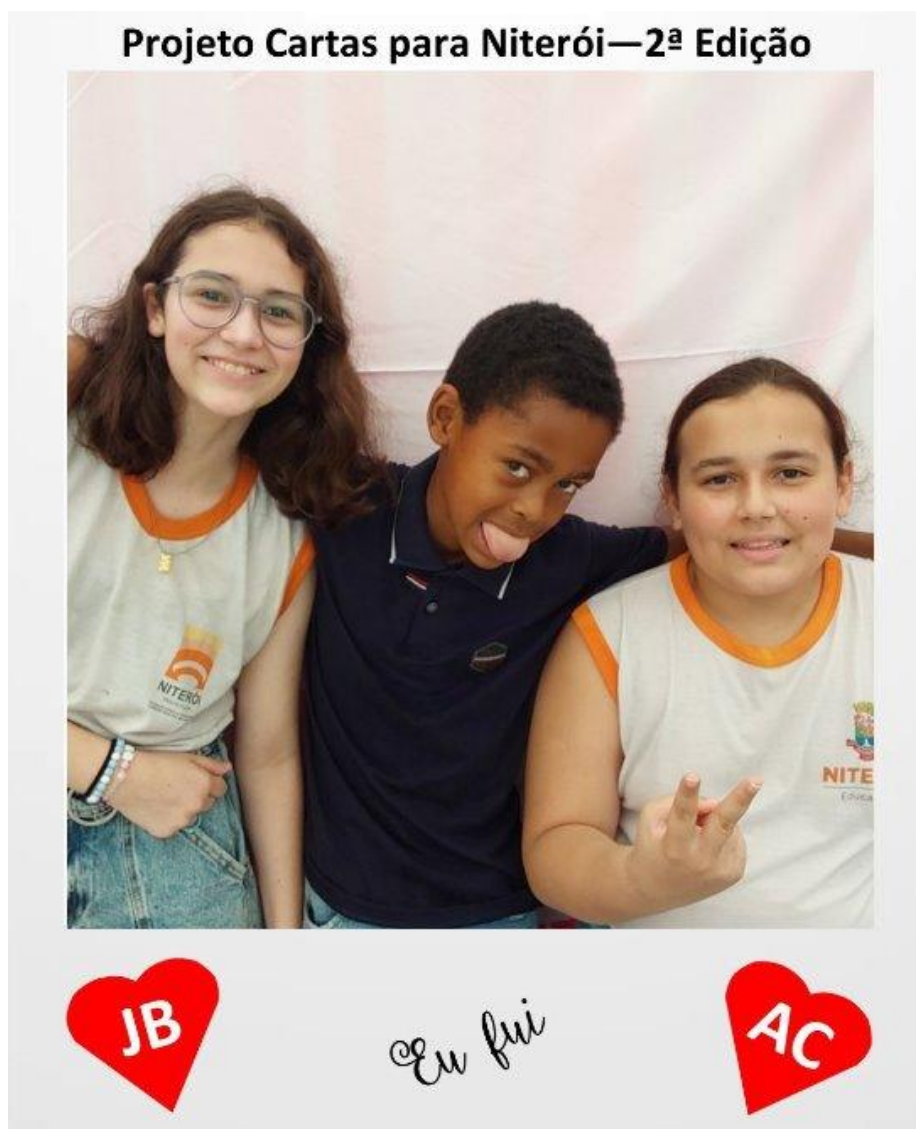


Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Entre vidas, histórias e espaços entrecruzados, ressaltamos dois relatos que marcaram os encontros promovidos pelo piquenique: o primeiro deles, formado por duas alunas, que no momento da revelação da identidade, descobriram que moravam na mesma rua e dali iniciaram uma amizade; e o segundo, entre dois alunos, já amigos da igreja em que frequentavam, e apenas no momento da revelação descobriram que estavam se correspondendo entre si.

A cada edição do projeto, novas ideias surgem e enriquecem a proposta inicial, conferindo-lhe um grau de ineditismo. Na segunda edição, posterior ao encontro presencial, os alunos confeccionaram a quinta e última carta, de agradecimento pelas novas amizades e envio do registro fotográfico produzido no piquenique.

Figura 7 – Registro fotográfico dos interlocutores



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Palavras (in)conclusivas

É frequente ouvirmos falar sobre a importância do papel da escola na formação de leitores/escritores proficientes. Entretanto, desenvolver a competência leitora e escritora nos alunos requer professores competentes, visto que, na atividade de leitura e escrita, acionamos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, relações com o outro, experiências, lugar social, fazemos inferências e comparações. Saber ler e escrever é ser capaz de circular entre textos e

produzir sentidos. Dessa forma, é fundamental que o professor auxilie o educando, apontando o “caminho” a ser percorrido.

Ademais, o professor não deve limitar-se ao ensino de formas gramaticais, à memorização de regras, mas trabalhar com temas transversais; escolher diferentes gêneros discursivos; dar atenção à pluralidade cultural da língua meta, de forma que o aluno perceba a linguagem da maneira como é usada no mundo social; privilegiar a leitura e a interpretação de textos, lembrando sempre que o ensino deve ser feito de maneira contextualizada e atrelada à realidade sociocultural do aprendiz, porque só assim contribuirá para a formação cidadã do educando, possibilitando-lhe ter uma visão crítica e aberta às diferenças culturais, já que ler e escrever em língua estrangeira exige desse educando e, claro, dos professores, diferentes habilidades e estratégias para aprender e ensinar, pois em uma turma em que a maioria dos discentes não é bilíngue, torna-se mais difícil levá-los ao gosto pela leitura e pela escrita em língua estrangeira e, conseqüentemente, à produção de sentido de um texto para uma possível interpretação autônoma e proficiente.

Sendo assim, por acreditarmos que a leitura e a escrita devem ser levadas ao aluno como uma forma prazerosa e instigante de relacionar-se com o mundo, “abraçamos” o “Cartas para Niterói” e percebemos que ao desenvolvermos um projeto desta natureza, por meio do trabalho em Língua Espanhola e pautado nos gêneros discursivos, foi possível reforçar algumas noções sobre a organização e a disposição do texto em determinado suporte; despertar o engajamento e a participação dos discentes em uma produção escrita individual, na qual eram protagonistas; apreender o funcionamento da língua em uma situação comunicativa real e o uso das estruturas linguísticas estudadas; e promover um ensino culturalmente relevante, fazendo com que as aulas de língua estrangeira se constituam como um espaço privilegiado para a compreensão do papel das línguas e das culturas na sociedade cada vez mais globalizada.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M. C. Ensino de Espanhol em perspectiva enunciativa: gêneros do discurso e tipologias textuais. *InterSignos*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 1, 2013. Disponível em https://www.researchgnet/publication/331064548_ENSINO_DE_ESPAÑOL_EM_PERSPECTIVA_E_NUNCIATIVA_GENEROS_DO_DISCURSO_E_TIPOLOGIAS_TEXTUAIS. Acesso em 15 mai. de 2015.
- BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.
- BRANDÃO, H.B. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H.B. (org.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17 -43.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Análise de textos em comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 20 -36.

SACHETO, M. S. F; SOUZA, E. M de F. Leitura e escrita de cartas no ensino de Português. *Letras e Letras*, Uberlândia, vol 33, p. 119 – 144, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/7/20735>. Acesso em 12 ago. 2023.

VARGENS, D. P. de M.; FREITAS, L. M. de A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C.S.; COSTA, E. G.M (org.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, Coleção Explorando o Ensino, 2010. p. 191-220.

METÁFORAS SEXUAIS EM *CORPUS* MUSICAL FEMININO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Hillary Souza Silva – UFU / FAPEMIG

Introdução

Estudos recentes linguísticos com letras de música como *corpus* vêm explorando a criatividade em composições, buscando compreender diversos fatores linguísticos e cognitivos nesta arte que nos cerca. Sendo muito presente em nossas vidas, a música talvez seja o tipo de arte que mais nos representa, pois através delas — como ouvintes ou até mesmo como compositores — podemos expressar diversos sentimentos. Ao mesmo tempo, um dos sentimentos que mais nos acompanha e nos aflige é o amor romântico. Ou seja, ele é amplamente expressado através de composições musicais.

No trabalho “Convergência lexical entre letras de música e inglês geral: um estudo baseado em corpus” (2014), Patricia Bértoli-Dutra analisa a semelhança entre letras de música em inglês e a língua utilizada no dia a dia, “o que indica proximidade entre a linguagem usada nas letras das músicas analisadas e o inglês coloquial.” No trabalho “Multi-Dimensional analysis of pop songs” (2014), a mesma autora discute a importância de letras de música em estudos linguísticos. No texto “La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología” (2005), Rey analisa a fraseologia pertencente ao mundo da música.

Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado, que busca compreender como o amor romântico é conceptualizado através de metáforas em composições musicais femininas e em língua espanhola, ou seja, segundo a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff e Johnson (1980), como estas composições refletem nossa forma de enxergar o amor romântico.

Lakoff e Johnson discutem, nesta teoria, como nossa vida é moldada de acordo com as metáforas que utilizamos de modo inconsciente. Ou seja, as maneiras que utilizamos para conceitualizar uma coisa através da outra refletem a maneira que enxergamos o mundo e como podemos compreendê-lo. As formas que usamos para conceitualizar e a forma conceitualizada são chamadas domínios, respectivamente *domínio-fonte* e *domínio-alvo*. Geralmente o domínio-fonte é concreto, utilizado para explicar o abstrato, que é o domínio-alvo.

Para conectar um domínio ao outro, Lakoff e Johnson utilizam o mapeamento, que são todas as relações relacionadas que chegam à metáfora referente. O exemplo mais utilizado por eles é a

metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM, ou seja, a “interpretação final” da metáfora. Por exemplo, a frase “Nosso caminho até aqui foi turbulento”, em um contexto sobre um casal, utiliza a palavra turbulento, que significa *agitado* e o uso mais conhecido é referente à turbulência em viagem de avião; bem como caminho, que implica o deslocamento de um ponto a outro, sendo aqui o ponto abstrato o tempo do início da relação até o momento da frase. Os teóricos conceitualizam ainda os desdobramentos, ou seja, as interpretações que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual. Por exemplo, se um caminho turbulento é cansativo, o casal pode um dia se cansar deste caminho. Exemplos presentes no *corpus* analisado são as metáforas conceptuais HUMANO É COMIDA e O DESEJO É APETITE, conectadas entre si, como na expressão metafórica *te quero comer*.

Como o domínio-alvo geralmente é concreto, ele também geralmente é ligado ao corpo humano, a “uma experiência humana física, corporal” (Lakoff e Johnson, 1980, p. 34). Assim, a metáfora O DESEJO É APETITE mostra esta concretização de um sentimento, o desejo, através de expressões metafóricas concretas, como o ato de comer, uma necessidade vital.

Por fim, em termos terminológicos, *metáfora* é a metáfora conceptual. Para nos referirmos a metáforas produzidas, se utiliza *expressão metafórica*. As classificações de metáforas conceptuais são (p. 34):

- Estruturais: são aquelas que resultam de mapeamentos complexos. Exemplo: O AMOR É UMA VIAGEM.
- Orientacionais: são aquelas que envolvem uma direção e que são gerais. Exemplo: BOM É PARA CIMA.
- Ontológicas: são aquelas que concretizam algo abstrato, sem estabelecer os mapeamentos. Essa concretização é expressa em termos de uma ‘entidade’ (uma ‘coisa’), que pode ser contada, medida, fracionada etc. exemplo: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE.
- Personificação: são metáforas ontológicas em que a entidade é especificada como sendo uma pessoa. Um exemplo é UMA TEORIA É UMA PESSOA.
- Primárias: são metáforas ‘básicas’, presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano. Por exemplo: BOM É PARA CIMA, AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE, MUDANÇA É MOVIMENTO etc.

Metodologia de pesquisa e corpus

O *corpus* deste estudo é composto por letras de músicas em espanhol, compostas e cantadas por mulheres, entre os subgêneros dançante e alternativo da música pop, e escritas a partir de 2009 e das quais eu já tinha conhecimento prévio da maioria das letras. Ao mesmo tempo, foram escolhidas cantoras de países diferentes, deixando aberta a possibilidade de identificação de ocorrências linguísticas típicas de cada país. As cantoras escolhidas foram: Cami (Chile), Carla Morrison (México), Elsa y Elmar (Colômbia), iLe (Porto Rico), Lali (Argentina) e Rosalía (Espanha). São no total 291 músicas, das quais a maioria está dentro da temática do amor romântico.

As letras foram copiadas do site *Genius*¹, que permite que usuários façam comentários sobre o significado das letras, além de inserir na página da música qualquer reportagem em que a própria cantora fala do seu sentido. Logo após, foi feita a limpeza do *corpus*, retirando os versos repetidos — como os refrões —, palavras de floreio utilizadas ao cantar — como “yeah, yeah” —, e as marcações dos versos — como [Verso 1] e [Coro]. Algumas leituras atentas foram feitas também para correção de erros de acentuação e digitação, presentes principalmente nas letras mais antigas.

Estas 291 canções foram analisadas utilizando o software *WordSmith Tools*, que nos permite gerar uma lista de palavras. Assim, é possível saber quais substantivos são mais utilizados, bem como verbos e pronomes. Muitos estudos são possíveis a partir desta lista, como o estudo as negativas a partir das linhas de concordância com “no”, ou as definições de amor construídas a partir das linhas de concordância com “amor”, que pode ser substantivo ou vocativo, etc. No meu processo de organização e análises prévias, dividi as 291 músicas em subtemas, sendo eles:

- **AMOR TRISTE**, para canções com trechos que narram o sofrimento pelo término de uma relação, por traição ou um amor romântico não correspondido;
- **AMOR FELIZ**, para canções com declarações e descrições positivas de amor romântico;
- **AMOR SENSUAL**, para canções com referências e descrições do ato sexual entre duas pessoas;
- **AMOR MAIS OU MENOS: EU**, para canções nas quais a relação não está nem terminada nem boa, então o eu lírico² lista o que deseja fazer para melhorar a relação;
- **AMOR MAIS OU MENOS: VOCÊ**, para canções nas quais a relação não está nem terminada nem boa, então o eu lírico lista o que quer que o interlocutor³ faça para melhorar a relação;
- **AMOR RESOLVIDO**, para canções sobre término nas quais o eu lírico não está triste, mas é quem está terminando ou está na fase da raiva pós-término — não mais da tristeza;
- **AMOR-PRÓPRIO**, para canções focadas no eu lírico, não em relações amorosas;

¹ Disponível em: <https://genius.com/>. Acesso em: 11 jul 2024.

² É o termo usado dentro da literatura para demonstrar o pensamento geral daquele que está narrando o texto; A junção de todos os sentimentos, expressões, opiniões e críticas feitas pela pessoa superior ao texto, que no caso seria o narrador e/ou a pessoa central ao qual o texto está se referindo. O Eu-lírico é o "eu" que fala na poesia. Disponível em: https://www.sitedoescritor.com.br/sitedoescritor_professor_virtual_perguntas_00176.html. Acesso em: 11 jul 2024.

³ É a pessoa que participa do processo de interação que se dá por meio da linguagem. É aquele que toma parte da conversação, mesmo que de forma passiva, apenas ouvindo. Disponível em: https://www.sitedoescritor.com.br/sitedoescritor_professor_virtual_perguntas_00176.html. Acesso em: 11 jul 2024.

- **OUTROS AMORES**, para canções dedicadas a outras pessoas, outros tipos de amor que não o amor romântico, como amor fraterno, amizade, por exemplo;
- **POLÍTICA**, para as canções com letra totalmente políticas.

Algumas canções foram listadas em mais de uma categoria, pois uma mesma canção pode falar, por exemplo, de carinho em um verso e de relação sexual em outro. Os dados são descritos na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dados referentes à classificação das canções nos subtemas.

	Triste	Feliz	Sensual	+ Eu	+ Você	Resolvido	Amor- próprio	Outros amores	Política
Cami	7	10	5	3	3	4	15	4	0
Carla	15	21	2	5	3	2	10	2	0
Elsa	10	16	0	5	6	12	7	1	0
iLe	7	7	2	4	2	1	8	0	7
Lali	7	15	13	1	5	7	12	1	0
Rosalía	11	9	3	0	1	2	12	7	0
	57	78	25	18	20	28	64	15	7

Para análise, foram considerados apenas seis temas, incluídos no tema do amor romântico, excluindo, então, os subtemas de amor-próprio, outros amores e política.

Com esta divisão e frente à diversidade encontrada na lista de palavras gerada no software *WordSmith Tools*, optei por buscar manualmente cada expressão metafórica relacionada ao subtema e, assim, identificar os padrões mais utilizados para análise. O subtema selecionado foi o amor sensual, resultando 172 expressões metafóricas, em 25 músicas, dentro de cinco tópicos principais: relacionadas a comida/sabor, verbos comer e beber, corpo, calor e o ato em si.

A seguir, um recorte de análise focado na metaforização sexual utilizando substantivos comestíveis, o substantivo *sabor*, os verbos *saber*, *comer* e *beber*. No primeiro tópico, contendo substantivos comestíveis, o substantivo *sabor*, e o verbo *saber*, foram encontradas quinze expressões metafóricas em sete canções. No segundo tópico, contendo os verbos *comer* e *beber*, são onze expressões metafóricas de seis músicas. Apenas algumas expressões foram selecionadas para exemplificar, as metáforas conceptuais: HUMANO É COMIDA, que culmina em O DESEJO É APETITE; AFETO É CALOR; além de metáforas ontológicas somáticas e a diversa metaforização do ato em si.

Na análise, serão identificadas possíveis Unidades Fraseológicas (UF), construções com certo grau de fixação no contexto de análise ou, até, no contexto geral de fala, conforme *Manual de fraseologia española*, de Corpas Pastor (1996), baseado na busca em corpus de consulta abertos,

como o *Corpus del Español* Mark Davies e o Google. Seguindo, teremos a análise linguística, que pode contar com o auxílio da *Plataforma ADESSE*⁴, uma base de dados de verbos e construções verbais. Juntamente, será feita uma análise narrativa do verso, para contextualizar e interpretar o uso da expressão analisada.

Análise

Para referir-se ao ato sexual — as preliminares, o ato em si e o pós —, comumente utilizamos expressões metafóricas com reações corporais ou relacionadas à comida em si e à ingestão. Muitas vezes, estas expressões metafóricas sejam utilizadas como uma forma de objetificação de corpos de forma pejorativa, com demonstrado por Neves (1998, p. 97), em que as relações metafóricas com comida encontradas em um programa de humor foram O CORPO DA MULHER É COMIDA, SEXO É COMIDA/PESSOAS e ÓRGÃOS SEXUAIS SÃO COMIDA. Em composições musicais românticas esta é uma relação invocada pela sensação prazerosa que o alimentar-se de algo bom nos proporciona, a saciação.

Outras alusões numerosas encontradas nas canções selecionadas foram ao calor e outras formas de referir-se ao ato sexual. A referência ao calor é comum devida ao aumento da nossa temperatura corporal, como indicativo de desejo, em preliminares e durante o ato, e parte da metáfora QUENTE É BOM. Já as outras formas de referir-se ao ato ocorre por um conservadorismo enraizado, onde o sexual só pode ser arte se for enfeitado, metafórico, não explícito.

Do total de quinze expressões metafóricas relacionados à comida, quatro utilizam o substantivo *miel*, três utilizam o substantivo *sabor* e o verbo *saber*. As demais utilizam substantivos de comida variados. A seguir, dez versos de cinco músicas analisados como exemplo. São expressões que podem referir à metáfora HUMANO É COMIDA, que culmina em O DESEJO É APETITE.

Comida e sabor

Em *Esta canción*⁵, a chilena Cami utiliza o substantivo *miel* para definir a si mesma⁶:

[Verso 1]
Cuando te veo es aire del bueno
Colores de fiesta, sonido de trueno

⁴ Disponível em: <http://adesse.uvigo.es/>. Acesso em: 11 jul 2024.

⁵ Disponível em: <<https://genius.com/Cami-esta-cancion-lyrics>>. Acesso em: 11 jul 2024.

⁶ Tradução: Quando te vejo o ar é do bom / Cores de festa, sons de trovão / Quando te vejo, é céu, é inferno / É magia dourada, é tudo extremo / Quando você me vê enterra minha pele / Me transformo em mel, o amor já não é cruel”

Cuando te veo, es cielo, es infierno
Es magia dorada, es todo lo extremo
Cuando me ves entierras mi piel
(1) **Me vuelvo miel**, el amor ya no es cruel

O substantivo acompanha o verbo *volver*, em primeira pessoa e no sentido de transformação. Na plataforma ADESSE⁷, é a terceira acepção, parte da microclasse *cambio de estado*, com descrições: “Volver(se) [alguien o algo] [de cierta manera]”⁸ e “(Hacer) cambiar [el estado o el aspecto], transformar”⁹. Na construção da frase, estão a entidade, primeira pessoa, e o atributo, *miel*. Dos 97 exemplos deste esquema sintático-semântico na plataforma, encontramos apenas alguns exemplos em que o atributo é um substantivo, não um adjetivo como os demais, como:

- [...] *sus desdenes, entonas un mea culpa y te vuelves alfombra, tu sometimiento aviva todavía su fastidio e irritación*¹⁰;
- *Así se cerró el círculo: los mártires se volvieron verdugos y convirtieron en mártires a sus verdugos*¹¹.

Nesta expressão metafórica, o eu lírico se transforma em um alimento doce quando está com o outro, conforme contexto da estrofe completa. E, como ela se transforma, indica que antes não era, ou seja, indica a influência que o outro tem sobre ela. E, sendo um substantivo positivo, doce, agradável, é uma influência positiva.

Em busca no Google como *corpus* de consulta, com a expressão entre aspas, encontramos 136 resultados, sendo quase todas páginas de vários países com a letra da música de Cami. Apenas após passar várias páginas, encontramos resultados diferentes, como o livro “El domino negro: ópera comica en tres actos”¹² no Google Books, onde um dos versos é “me vuelvo miel”; o “Decálogo del declamador”¹³, que contém a frase “Me vuelvo miel o manzana, lo importante es que

⁷ Disponível em: <http://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=volver>.

⁸ Tradução: Transformar(-se) [alguém ou algo] [de certa maneira]

⁹ Tradução: (Fazer) mudar [o estado ou o aspecto], transformar

¹⁰ Tradução: [...] seus desdêns, entoas uma *mea culpa* e se transforma em tapete, seu submetimento aviva ainda seu aborrecimento e irritação.

¹¹ Tradução: Assim se fechou o círculo: os mártires se transformaram em carrascos e converteram em mártires os seus carrascos.

¹² Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=6rxEZmMfdbgC&pg=RA2-PA73&lpg=RA2-PA73&dq=%22Me+vuelvo+miel%22&source=bl&ots=9tq4eNCMoh&sig=ACfU3U0Sns3Vv6Zro4owXoBVdGY5eA7mmA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjXlfjR_byEAX4j5UCHT9LDeM4KBD0AXoECAIQAw#v=onepage&q=%22Me%20vuelvo%20miel%22&f=false>. Acesso em: 11 jul 2024.

¹³ Disponível em: <<https://es.slideshare.net/williamfuentesramos/declogo-para-el-declamador>>. Acesso em: 11 jul 2024.

me disfruten”¹⁴; e uma reportagem do jornal ¡ahora!, de título “Adalis Sánchez: al otro lado de la línea”, referente a atendimento de telemarketing, onde uma das atendedoras declara “Cuando un cliente está molesto yo, que soy de azúcar, me vuelvo miel”, me responde.”¹⁵

A portorriquenha iLe possui uma canção com algumas referências a comidas, de título “*Te quiero con bugalú*”¹⁶. São quatro UF, conforme versos a seguir¹⁷:

[Ponte]

(2) **Eres mi erizo de mar**

(3) **Y yo soy tu almeja**

Cómeme lento

Quiero que me disuelvas

[Refrão]

(Te quiero con Bugalú)

Pero que yo te quiero con Bugalú

(Sin tigo pero con tú)

(4) **Como un oso panda a su bambú**

La vida es buena cuando estas tú

[Refrão 2]

(Te quiero con Bugalú)

Tu eres mi chino yo tu Lulú

(Sin tigo pero con tú)

(5) **Te quiero aguacate y con mangú**

Yo ya te lo dije

Que te lo cuente Piro Rodríguez

As primeiras referências a comida são frutos do mar nas expressões metafóricas (2) e (3): *erizo de mar* (ouriço-do-mar) e *almeja* (amêijoas, marisco-pedra), dois mariscos muito consumidos, acompanhando o verbo *ser* conjugado para cada pessoa — o interlocutor e o eu-lírico —, além dos adjetivos possessivos *mi* e *tu*, indicando não somente a objetificação através dos frutos, mas também da posse. Já na expressão metafórica (4), ela faz uma comparação com a relação do urso panda com o bambu. Os pandas são animais veganos, não consomem carne. Por serem animais grandes, necessitam muitos nutrientes e, portanto, consomem uma quantidade muito grande do seu alimento

¹⁴ Tradução: Me transformo em mel ou maçã, o importante é que me disfrutem.

¹⁵ Tradução: “Quando um cliente está irritado eu, que sou de açúcar, me transformo em mel., me responde.”

¹⁶ Disponível em: <<https://genius.com/Ile-te-quiero-con-bugalu-lyrics>>. Acesso em: 31 jan 2024.

¹⁷ Tradução: [Ponte] Você é o meu ouriço-do-mar / E eu sou sua ameijoas / Me coma lentamente / Quero que você me dissolva / [Refrão] (Quero você com Bugalú) / Mas eu te quero com Bugalú / (**Sem tigo mas com tu**) / Como um urso panda quer a seu bambu / A vida é boa quando você está aqui / [Refrão 2] (Quero você com Bugalú) / Você é meu chinês e eu sou sua Lulú / (**Sem tigo mas com tu**) / Te quero abacate e com mangu / Eu já te disse / Que te conte Piro Rodríguez.

mais comum, o bambu. Estima-se¹⁸ que eles consomem de 20 a 40 kg de bambu por dia. Assim, eles passam o dia todo comendo. Dessa forma, querer alguém como um urso panda quer ao seu bambu é uma forma de expressar não somente a importância do alimento na sua vida, mas também representa a quantidade de tempo do seu dia em que o urso passa comendo e, assim, quanto tempo o eu-lírico gostaria de passar com o interlocutor. Outro ponto de vista que pode ser considerado é o formato fálico do bambu.

As últimas referências são da expressão metafórica (5), a *aguacate* (abacate) e *mangú*, um café da manhã tradicional principalmente na República Dominicana, de origem na África ocidental, com base de purê de banana¹⁹. Alguns pratos são feitos de abacate recheado com mangu, ou com abacate picado como um dos acompanhamentos.

Por serem unidades muito específicas, não foram encontradas outras ocorrências que não a letra da música. Estas expressões funcionam como expressões metafóricas que utilizam alimentos que agradem ao quem compõe, bem como a comparação com a relação forte entre um animal e seu alimento. Isso exemplifica a grande criatividade linguística e metafórica nas composições musicais, com a criação de expressões muitas vezes únicas, mas que, com o tempo, podem até se tornar fraseológicas, ou seja, fixas na língua.

A cantora argentina Lali também possui uma canção com uma referência à comida: “*Ahora*”²⁰. Lali utiliza, na expressão metafórica (6), o verbo *probar* e, na sequência, define a si mesma como um *caramelo*, um doce feito apenas de açúcar. Segue verso²¹:

[Verso 1]
Cómeme así, con las manos
Te quiero maleducado
Vamos, no tengas cuidado
Ponete degenerado
Aquí tú me tienes para hacerlo de nuevo
(6) **Si ya me probaste y yo soy un caramelo**
Vos todo así, echando fuego
Dame lo que quiero

O verbo *probar* acompanha a conjunção condicional *si*. Assim, o substantivo *caramelo*, resultado encontrado no ato de provar, justifica o verso anterior, em que ela volta para que eles

¹⁸ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2023/04/01/como-os-pandas-conseguem-sobreviver-comendo-apenas-bambu.htm>>. Acesso em: 11 jul 2024.

¹⁹ Disponível em: <<https://gostinhodointerior.com.br/mangu/>>. Acesso em: 11 jul 2024.

²⁰ Disponível em: <<https://genius.com/Lali-ahora-lyrics>>. Acesso em: 11 jul 2024.

²¹ Tradução: Me coma assim, com as mãos / Te quero mal educado / Vamos, não tenha cuidado / Fique degenerado / Aqui você me tem para fazer outra vez / Se você já me provou e eu sou um caramelo / Você todo assim, pegando fogo / Me dê o que eu quero.

fiquem juntos mais uma vez. A condição atua aqui como uma justificativa: se ele já a provou e ela é um caramelo, não algo ruim, ele não pode negar o que ela quer. Sendo o caramelo um doce preparado apenas com o ingrediente de todos os outros doces, é muito utilizado como metáfora positiva para pessoas, tanto no sentido sexual ou não.

Na busca em *corpus* de consulta aberto pela expressão “yo soy um caramelo” — entre aspas para que a busca seja específica —, são encontrados cerca de 84,800 resultados, entre vídeos e letras de música, como a *Caramelo*, de Ozuna²².

Por fim, a espanhola Rosalía possui uma canção com uma expressão metafórica referente à comida. Na música “*Tuya*”²³, ela utiliza o verbo *sabor*, porém não se refere a uma comida. Ela utiliza “un trozo de cielo” como sabor, vide verso a seguir²⁴.

[Verso 2]

Yo sé que te gusto más que un primer día de verano

Ya sé que me viste, no se puede tapar el sol con la mano

Se va calentando mi piel, eso va a tu favor

(7) **Un trozo de cielo, ese es mi sabor**

A oração *ese es mi sabor* complementa do sentido de *un trozo de cielo*, estando em ordem invertida como um recurso de rima. Assim, a primeira oração poderia ser composta de qualquer referência a sabor. Assim como o verbo é utilizado metaforicamente, o sabor referido também é, pois não é um sabor de verdade. Um pedaço de céu como sabor é como ter um momento no paraíso ao beijá-la. Essa afirmação é completada pela ponte logo após o refrão que segue este verso, no qual ela lista uma série de qualidades dela que fazem do outro “un hijo 'e puta con suerte porque me encontraste”²⁵, verso presente nesta ponte.

A unidade *un trozo de cielo* é utilizada em espanhol para descrever momentos bons, lugares agradáveis, roupas bonitas e confortáveis, provavelmente azuis, brancas e esvoaçantes, e também pessoas como elogio. Para o português se traduz como pedaço do céu ou pedaço do paraíso. A busca por “este es mi sabor” no Google nos traz cerca de 18,300 resultados, sendo a maioria letras de músicas.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BF1G5sD540k>.

²³ Disponível em: <<https://genius.com/Rosalia-tuya-lyrics>>. Acesso em: 11 jul 2024.

²⁴ Tradução: Eu sei que você gosta mais de mim que de um primeiro dia de verão / Já sei que você me viu, não se pode tampar o sol com a mão / Minha pele vai esquentando, isso te beneficia / Um pedaço de céu, esse é o meu sabor.

²⁵ Tradução: Um filho da puta com sorte porque me encontrou.

Verbo comer

A seguir, expressões metafóricas relacionadas à ingestão, também parte da metáfora HUMANO É COMIDA. Foram encontradas onze expressões metafóricas em seis músicas. Serão analisadas três expressões de três músicas como exemplo.

Na música “*Big bang*”²⁶, Cami utiliza o verbo *comer* com relação ao outro, conforme verso a seguir²⁷.

[Verso 2]
(8) **Y cómo no voy a querer comerte**
Si por ti siento el sol caliente
Quiero bailar chachachá
Donde no haya gravedad
Y darnos vueltas por tu signo zodiacal

Ela o utiliza em forma de questionamento, de uma forma enfática, e expondo os motivos para esta condição nos versos a seguir. Afinal, se por ele, ela sente o sol quente, é claro que ela vai querer comê-lo.

As expressões *cómo no voy a querer* + substantivo ou *cómo no voy a quererte* (e *cómo no te voy a querer*) são muito utilizadas, principalmente para composições. Uma muito conhecida é *Cómo no te voy a querer*²⁸, música da torcida do clube Real Madrid. O verbo *comer* é um dos principais utilizados como metáfora para o ato sexual, tanto na língua espanhola como em português também.

Em *Te quiero con bugalú*, iLe utiliza o verbo *comer* logo após os versos com frutos do mar, em sentido imperativo. Este modo poderia ser definido por qualquer outro advérbio, a depender do gosto do eu-lírico. O *lento* poderia ser substituído por *rápido* ou *bien*, por exemplo.

[Ponte]
Eres mi erizo de mar
Y yo soy tu almeja
(9) **Cómeme lento**
Quiero que me disuelvas

²⁶ Disponível em: <<https://genius.com/Cami-big-bang-lyrics>>. Acesso em: 11 jul 2024.

²⁷ Tradução: E como não vou querer te comer? / Se por você sinto o calor do sol / Quero dançar chachachá / Onde não tenha gravidade / E dar voltas pelo seu signo zodiacal.

²⁸ Disponível em: <<https://www.goal.com/es/noticias/cancion-del-real-madrid-como-no-te-voy-a-querer-que-dice-la-letra-e-historia-de-la-cancion/bltf0f56746d2aa3dcb>>. Acesso em: 15 fev 2024.

Em busca no Google pela expressão entre aspas, encontra-se 214 resultados, sendo a maioria da música em questão, e algumas outras, como *Las dos*²⁹, de La roja Funk, *La putería*³⁰, de Carly, e um post de um sanduíche³¹, em sentido literal.

Novamente em *Ahora*, no mesmo verso já traduzido anteriormente, Lali também utiliza o imperativo do verbo *comer* para direcionar o ato:

[Verso 1]
[10] **Cómeme así, con las manos**
Te quiero maleducado
Vamos, no tengas cuidado
Ponete degenerado
Aquí tú me tienes para hacerlo de nuevo
Si ya me probaste y yo soy un caramelo
Vos todo así, echando fuego
Dame lo que quiero

Assim, descreve a forma que ela deseja que o interlocutor faça.

Em busca no “cómeme así” no Google, encontramos 6,780 resultados. A primeira página é de maioria de páginas com a letra da música ou citações do trecho, com algumas exceções como uma página no Facebook, aparentemente de comida, chamada “Cómeme así Fresquito”³², e uma postagem na mesma rede social de um vídeo do Johnny Depp comendo algo e a legenda é “Cómeme así, hermoso”³³.

Considerações finais

Foram listadas 172 expressões metafóricas com sentido sexual — que dividimos em cinco categorias que representam as metáforas e metaforizações mais presentes no subtema, com o auxílio de uma planilha Excel para listagem, marcação, categorização e quantificação —, encontradas em 25 músicas, e neste capítulo foram analisadas dez delas. Os subtemas mais recorrentes e as quantidades de expressões analisadas foram: oito com comida/sabor, sete com os verbos comer e

²⁹ Disponível em: <https://www.smule.com/song/la-roja-funk-las-dos-karaoke-lyrics/14390277_14390277/arrangement>. Acesso em: 11 jul 2024.

³⁰ Disponível em: <<https://www.boomplay.com/lyrics/153356763>>. Acesso em: 15 fev 2024.

³¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/porneat/videos/comeme-lento-pero-comeme-ya-%EF%B8%8F/589313188246200/>>. Acesso em: 11 jul 2024.

³² Disponível em: <https://m.facebook.com/p/C%C3%B3meme-as%C3%AD-Fresquito-100068231463964/?locale=hi_IN>. Acesso em: 11 jul 2024.

³³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/100063888273246/videos/c%C3%B3meme-as%C3%AD-hermoso-/349600926173919/>>. Acesso em: 11 jul 2024.

beber, quatro com partes corpo e sensações corporais, quatro com calor e cinco do ato sexual em si. Estas dez expressões foram escolhidas para análise principalmente pela quantidade no mesmo verso ou pela importância do seu significado, sendo importante sua análise.

Com as análises feitas acima, podemos perceber que o ato sexual é metaforizado de várias formas por estas cantoras, desde HUMANO É COMIDA, O DESEJO É APETITE. Com estas 172 e outras expressões metafóricas mais variadas e, conseqüentemente, menos utilizadas na parcela de *corpus* analisada, conseguimos perceber como a criatividade musical é grande e, assim, a criatividade metafórica. No mesmo sentido, a metaforização do ato sexual aqui não é feita de forma pejorativa, mas de forma poética, de acordo com a liberdade sexual das compositoras.

Assim, diferente do uso cômico e negativo encontrado por Neves (1998, p. 97) das metáforas O CORPO DA MULHER É COMIDA, SEXO É COMIDA/PESSOAS E ÓRGÃOS SEXUAIS SÃO COMIDA, o uso das mesmas metáforas também pode ser poético e positivo, representação de prazer e não objetificação como diminuição, como nestas composições musicais.

Referências bibliográficas

- BÉRTOLI-DUTRA, P. Convergência lexical entre letras de música e inglês geral: um estudo baseado em corpus. *Letras & Letras*, Uberlândia, vol. 30, nº 2. 2014. pp. 401-420. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/issue/view/1217>>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BÉRTOLI-DUTRA, P. Multi-Dimensional analysis of pop songs. In: BERBER SARDINHA, T., VEIRANO PINTO, M. (org). *Multi-dimensional analysis, 25 years on a tribute to Douglas Biber*. John Benjamins Publishing Company. vol. 60. 2014.
- CAMI. *BIG BANG*. Universal Music Chile: 2022. 3:02. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/06xFmWwVcOUFy3RgmJWN6I?si=317a963cc06f43cc>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- CAMI. *Esta canción*. Universal Music Chile: 2020. 3:14. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6n9ddGXuunljTX2bxYilp?si=cff83c9ebf50426e>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1996.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. 8ª ed. Madrid: Catedra, 1980.
- ILE. *Tè quiero con bugalú*. Sony Music Latin: 2016. 4:09. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0uRr2EBqICu2CLa8LmQc2c?si=87f41cd2c0ee4d80>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- LALI. *Ahora*. Sony Music Argentina: 2023. 2:36. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5ubzkmRBFMd13uA2rRIsx2?si=ebc6e8179d414bd2>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- REY, M. I. G. La fraseología de la música: la productividad y mutabilidad de sus expresiones fijas. In: DURÁN, J. D., PAMIES BERTRÁN, A. (org). *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Granada Lingvística. Método Ediciones, 2005. p. 97 - 120.
- ROSALÍA. *Tuya*. Columbia Records: 2023. 2:34. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1HII0EIufOG0nGpWCQixbO?si=04aa21837b1a4752>. Acesso em: 25 ago. 2024.

UNIDADES FRASEOLÓGICO-METAFÓRICAS DE VASTIDÃO MARCADAS PELA NATUREZA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA EM CORPUS BILÍNGUE ESPANHOL/PORTUGUÊS.

Isabelle Nascimento Falcão - UFU

Introdução

A pesquisa aqui apresentada tem por base o estudo contrastivo entre fraseologias bilíngues por meio da linguística de corpus, tais fraseologias são compostas por termos que nomeiam fenômenos atmosféricos. A pesquisa surge a partir de um resultado obtido durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nomeado Análise da forma e da significação em fraseologias bilíngues referentes à tragédia de Brumadinho – MG. A partir dos resultados desse trabalho foi possível identificar um uso metafórico para a expressão mar de lama, unidade fraseológica especializada identificada no corpus em que iremos nos aprofundar mais adiante.

Para contextualizar, no ano de 2019, no município de Brumadinho, no estado de Minas Gerais, houve um derramamento de rejeito de ferro de uma das barragens da mineradora Vale, uma multinacional brasileira. Esse ocorrido devastou a cidade, matou pessoas e animais, além de inviabilizar a moradia na região, se tornando uma das maiores tragédias ambientais do país. Durante vários dias, por meio dos canais de comunicação nacionais e internacionais, era comum se ler e ouvir notícias sobre o ocorrido. Esses pontos serviram como motivação para que pudéssemos iniciar uma investigação de fraseologias especializadas em textos de caráter jornalístico.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica descrita a seguir aborda aspectos da Fraseologia, da Linguística de Corpus e da Metáfora. Com base nos conceitos de Corpas Pastor (1996), Berber Sardinha (2007), Olave e Sepúlveda (2012) e Novodvorski e Bevilacqua (2021), buscamos implementar um aporte teórico para embasar a atual pesquisa.

É sabido que existem diferentes abordagens e estudos referentes aos conceitos do que aqui vamos nos referir como *Unidades Fraseológicas*, seguindo a perspectiva de Gloria Corpas Pastor (1996). A autora tem suas obras em destaque no âmbito da fraseologia, define as Unidades Fraseológicas (UF) como objeto de estudo da fraseologia, as suas características são:

Compostas por mais de duas palavras gráficas no seu limite inferior, cujo limite superior está situado no nível da oração composta. [...] se caracterizam por sua alta frequência de uso e pela ocorrência simultânea dos elementos que a integram; por sua institucionalização, entendida, entendida pelos termos de fixação e especialização semântica; por sua característica idiomática e variação potencial, assim como pelo grau em que se dão todos esses aspectos nos distintos tipos. (CORPAS PASTOR, p. 20, 1996).

A partir do conceito de Corpas Pastor apresentado, as autoras Olave e Sepúlveda iniciam suas análises com foco nas unidades fraseológicas nominais, além de proporem as escolhas de quais são os modelos identificáveis nas UF e sugerir critérios que propiciem essa delimitação. Os critérios de distinção entre as diferentes classes das UF são: i) a substituição por um equivalente univocal e ii) a existência de efeitos expressivos como propriedades delimitadoras. (Olave; Sepúlveda, 2012, p. 114). Como exemplo para o critério i), podemos citar a expressão *cabeça quente*, que pode ser explicada por *pessoa estressada*. Diferentemente da lógica anterior (*cabeça quente* = *estressado*), as expressões a seguir exemplificam o critério ii), em vista que os efeitos expressivos podem ser perdidos quando há a substituição das expressões por seus significados. A saber: *Cair do cavalo* para *se decepcionar*; e *estar no fundo do poço* para *estar em uma situação muito ruim*.

Linguística de corpus e metáfora

No que se refere a metáfora, abordamos o artigo de Novodvorski e Bevilacqua, que é resultado do estudo em diferentes corpora de pesquisa, nele, autores como Lakoff, Johnson e Deignan são apresentados e seus conceitos sobre metáfora são trabalhados. A partir desses conceitos os autores discorrem sobre a relação da metáfora e a vida cotidiana, além de destacarem a caracterização da Metáfora Conceptual, que será abordada mais adiante. Sobre o estudo da Metáfora, Novodvorski e Bevilacqua o destacam que é:

como um recurso natural e intrínseco ao ser humano, por meio do qual se busca entender o mundo, processando mentalmente conceitos abstratos, partindo de conceitos concretos. Nesse sentido, mais do que se caracterizar como um traço da linguagem, a metáfora estabelece relações entre dois conceitos diferentes, que se unem por associação para compreendermos um deles a partir das características do outro. (NOVODVORSKI; BEVILACQUA, 2021, p. 1203).

Ressaltamos a afirmação de Novodvorski e Bevilacqua (2021, p. 1224), em que expõem: “O mapeamento da subjacência das metáforas conceptuais, enquanto fenômeno cognitivo materializado em metáforas linguísticas, a partir da exploração e indagação de corpora, são indícios significativos sobre o poder de teorização da LC a respeito da linguagem.” A partir dessa explicação os autores

salientam a relevância dos trabalhos empíricos da Linguística de Corpus para o crescimento de pesquisas em metáfora conceptual.

No que se refere à Linguística de Corpus, o autor Berber Sardinha (2004, p.17), salienta o processo metodológico que deve ser elaborado de forma clara e criteriosa, as características de planejamento seguem uma direção embasada nas questões linguísticas de seleção. O autor destaca que um corpus especializado possui características lexicais específicas, traço que resulta na demanda de ponderação ao selecionar os textos que compõem o corpus, pois devemos agregar apenas o que é próprio para o tema almejado (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18). Definir qual será o corpus a partir do qual a pesquisa será feita é um dos primeiros passos do método.

Berber Sardinha (2007) discorre sobre o estudo da metáfora por meio da LC. O autor apresenta que o uso de corpora eletrônicos e de ferramentas de informática têm contribuído para que as metáforas sejam encontradas, o que pode colaborar no desenvolvimento de pesquisas que se encontram nessa temática. Berber Sardinha (2007, p. 175) apresenta maneiras distintas para a análise de corpus, formando um total de 4 alternativas, em sequência, estão a Opção 1: Ler o corpus; Opção 2: Fazer buscas a partir da intuição e conhecimento prévio; Opção 3: Fazer buscas a partir da lista de palavras; Opção 4: Empregar um programa identificador de metáforas. Seguindo as classificações de Berber Sardinha, a utilizada no decorrer desse trabalho foi a Opção 2: Fazer buscas a partir da intuição e conhecimento prévio. Essa opção é a que melhor se enquadra a atual pesquisa ao considerarmos que os vocábulos listados e as estruturas fixas *substantivo + de + x*, foram previamente determinados.

Corpus e metodologia

Para o desenvolvimento do resultado apresentado mais adiante foram utilizados os corpora: o *Corpus do português NOW* e *Corpus del español: NOW* (DAVIES, 2018). Por meio deles foram feitos todos os levantamentos e coleta de dados, posteriormente, realizamos as comparações entre as fraseologias bilíngues em diferentes contextos de uso. A página inicial (Figura 1), ao acessarmos os corpora, nos possibilita escolher entre três opções qual será o corpus que será utilizado. Para iniciar a busca basta selecionar a opção desejada, para a presente pesquisa é o *corpus NOW*.

Figura 1: Tela inicial do Corpus do português (DAVIES, 2018).

o corpus do português

[RESUMO \(PDF\) \(EN\)](#)
[English](#)
[Português](#)

Criado pelo Professor [Mark Davies](#). Financiado pelo [National Endowment for the Humanities](#) (2004, 2015).

		Corpus	Tamanho	Criado
1	Info	Gênero / Histórico	45 milhões de palavras	2006
2	Info	Web / Dialetos *	1 mil milhão de palavras	2016
3	Info	NOW (2012 - 2019)	1,1 mil milhão de palavras	2018

Clicar no link [\[Info\]](#) acima para mais detalhes.

Fonte: Compilação do autor

Após definirmos que a estrutura fixa seria *mar de lama* em língua portuguesa, iniciamos a busca seguindo o exemplo da figura 3. A busca pela estrutura fixa n + de + *, em que se refere às variáveis do vocábulo escolhido, realizada na opção *list* oferecida pelo corpus nos dá acesso à uma lista de usos das estruturas fixas somadas aos vocábulos que as sucedem (Figura 2). Com esse resultado podemos analisar quais das frases possui potencial fraseológico. Essa etapa é realizada separadamente no corpus do português (Figura 3) e no corpus do espanhol.

Figura 2: Busca por “mar de *” no Corpus do Português (2018)

[List](#)
[Chart](#)
[Collocates](#)
[Compare](#)
[KWIC](#)

☒ Sections
 ☐ Texts/Virtual
 ☐ Sort/Limit
 ☐ Options

Fonte: Compilação do autor

Figura 3: Resultado da busca por “mar de lama” no Corpus do Português (2018)

133 pessoas levadas por o **mar de lama** em o último dia 25 de janeiro seguiam desaparecidas. n lado para o outro por aquele **mar de lama** em Brumadinho, buscando qualquer sinal de que s a. A casa foi levada por o **mar de lama**. O filho dele, Heitor, de 1 ano e 7 meses, e la inseriu em o documento o conteúdo de o projeto " **Mar de Lama** Nunca Mais ", assinado por fato. Não era o **mar de lama** denunciado por Lacerda, com o apoio de os magnatas de a impre e, um marco regulatório efetivo, deve considerar o projeto **Mar de Lama** Nunca Mais, encabeça antos correu quando notou que um **mar de lama** se aproximava. # Ela gritou por a filha, pegou

Fonte: Compilação do autor

Figura 4: Resultado da busca por “mar de lama” no Corpus do Português (2018)

133 pessoas levadas por o **mar de lama** em o último dia 25 de janeiro seguiam desaparecidas. n lado para o outro por aquele **mar de lama** em Brumadinho, buscando qualquer sinal de que s a. A casa foi levada por o **mar de lama**. O filho dele, Heitor, de 1 ano e 7 meses, e la inseriu em o documento o conteúdo de o projeto " **Mar de Lama** Nunca Mais ", assinado por fato. Não era o **mar de lama** denunciado por Lacerda, com o apoio de os magnatas de a impre e, um marco regulatório efetivo, deve considerar o projeto **Mar de Lama** Nunca Mais, encabeça antos correu quando notou que um **mar de lama** se aproximava. # Ela gritou por a filha, pegou

Fonte: Compilação do autor

Resultados

A figura 5 a seguir contém um trecho incompleto retirado do corpus para ilustração. A frase que é composta pela UF é: Um **mar de lama** arrasou, em segundos, as casas adjacentes a barragem e parte de as instalações de a Vale, a maior produtora e exportadora mundial de ferro, provocando 209 mortos e 97 desaparecidos.

Figura 5: Trecho ampliado para a UF mar de lama

occurir, em a Amazonia, por razoes ainda desconhecidas. # O MAB exigiu em comunicado a "investigação por barragens em todo o Brasil", país que em janeiro passado testemunhou uma de as piores tragédias r linas Gerais. # Um mar de lama arrasou, em segundos, as casas adjacentes a a barragem e parte de as in 09 mortos e 97 desaparecidos. # " O assassinato de Dilma é mais um triste momento em a história de os movimento em as suas redes sociais. # A Comissão Pastoral de a Terra, uma organização ligada a a Igreja, histórico de conflitos. # O terreno foi ocupado há 12 anos por 400 famílias ligadas a o Movimento de os S aquela Comissão Pastoral, se se confirmar que os assassinatos estão relacionados com conflitos agrários,

Fonte: Compilação do autor

Como podemos observar, nesse contexto, **mar de lama** está relacionado ao desastre ambiental ocorrido no ano de 2019 mencionado na Introdução da presente pesquisa. Nesse ponto, **mar** se refere a uma grande quantidade de uma determinada substância, nesse caso, uma lama formada por rejeitos de mineração que compunham a barragem da mineradora Vale. Podemos destacar o significado denotativo do vocábulo **mar** apresentado no dicionário *online* do português: Grande extensão de água salgada; oceano: o mar ocupa uma grande parte da superfície da Terra.

Nessa UF a ideia atribuída para mar é a do sentido figurado, também citado no dicionário *online* do português, como podemos constatar a seguir: [Figurado] Grande quantidade; o que é imenso: ganhou um mar de dinheiro na loteria. [Figurado] Excesso de líquido que escoou ou derramamento exagerado de: mar de sangue. Sobre essa UF usada nesse contexto específico concluímos que **mar de lama** está relacionado a ideia de vastidão de rejeito de minério.

A seguinte figura (Figura 6) representa o segundo uso destacado para a UF desse tópico, a frase dessa ocorrência é: Não era o **mar de lama** denunciado por Lacerda, com o apoio de os magnatas de a imprensa Roberto Marinho e Assis Chateaubriand. Era um riacho, quase rio. Mas mesmo um riacho pode contaminar o rio e, até, o mar.

Nesse exemplo podemos destacar um contexto político, em que **mar de lama** foi utilizado como frase de efeito para referenciar uma situação de um governo. Nesse caso, a fala é atribuída a Carlos Lacerda, coordenador da oposição política do ex-presidente Getúlio Vargas. As ideias de intensidade e vastidão são de responsabilidade do vocábulo **mar**, já o vocábulo **lama** está relacionado à corrupção, a usos indevidos das influências políticas para providenciar que parentes sejam privilegiados de maneira imprópria após receberem cargos no meio político. Essa UF foi fortemente utilizada pela oposição.

Figura 6: Trecho ampliado para a UF mar de lama

argos, cometeu como dejetos, entretanto se em problemas pode
atou um oficial de a Aeronáutica, o major Rubens Vaz). Getúlio
to. Não era o mar de **lama** denunciado por Lacerda, com o apoio
ontaminar o rio e, até, o mar. # O presidente Juscelino
O fato é que, em o geral, JK era um estadista e, sim, decente. O
mpanha para cassar o político mineiro. Mas havia um riacho de

Fonte: Compilação do autor

O resultado mais aprofundado após análise da unidade fraseológica “mar de lama” foi encontrar o seu uso em textos contemporâneos do governo do ex-presidente do Brasil, Getúlio Vargas. O significado dado a essa unidade fraseológica estava relacionado ao escândalo de corrupção que havia sido descoberto durante seu mandato, ou seja, o significado dado nessas circunstâncias possuía sentido abstrato, pois lama se referia a sujeira dos maus atos, diferentemente do significado encontrado para a expressão após o derramamento da barragem, visto que de fato se referia a uma real grande quantidade de rejeito de minério.

Dando sequência para a análise prevista, o seguinte passo é a realização da busca por *mar de lama* no Corpus do espanhol em sua versão *Now*. O resultado encontrado é formado por apenas 3 ocorrências distintas como podemos observar na figura 7 a seguir:

Figura 7: Resultado da busca por “mar de lama” no Corpus do espanhol (2018)

minera en un comunicado. # La compañía dijo que el **mar de lama** también alcanzó algunas viviendas de la comunidad
locutores de su confianza (como si en el **mar de lama** en que se transformó la política brasileña la palabra "confianza"
erlocutores de su confianza (como si en el **mar de lama** en que se transformó la política brasileña la palabra "confi
nta solo de 13 operarios que fueron arrastrados por el **mar de lama**. El rescate de sobrevivientes, que continuaba con l

Fonte: Compilação do autor

O corpus *online* do Mark Davies possibilita a ampliação dos trechos disponibilizados e, em grande parte das ocorrências, pode-se direcionar para a origem da publicação dos textos. Ao utilizarmos essas ferramentas na análise observamos que o contexto das três notícias está situado no Brasil. Duas delas tratam sobre desastres ambientais ocorridos pelos derramamentos das barragens de Mariana - MG (2015) e Brumadinho - MG (2019), e uma está relacionada à política. No que se

refere ao uso da sentença semântica *mar de lama* em textos escritos originalmente em língua espanhola, podemos apontar um empréstimo da expressão originária da língua portuguesa.

A próxima etapa se deu pela busca de *mar de lodo* no corpus do espanhol, que resultou em 165 ocorrências totais, compiladas entre os anos de 2012 e 2019. Dentre elas 105 são registradas em 2019, e 60 distribuídas no decorrer dos outros sete anos. De modo semelhante ao ocorrido em língua portuguesa, esse aumento isolado é significativo após o derramamento da barragem de rejeito de minério em Brumadinho em 2019, como observado nos exemplos da figura 8 a seguir.

Figura 8: Resultado da busca por “mar de lodo” no Corpus do espanhol (2018)

presa de Córrego de Feijão y rápidamente se formó un mar de lodo compuesto por residuos minerales que fue devorando la región. De
de Brasil, comienza a desbordarse hasta generar un inmenso mar de lodo que arrasa con todo el sitio, dejando un saldo de 115 muertos
muestra el momento en que la presa colapsa y un mar de lodo se toma en cuestión de segundos viviendas aledañas y parte de las insta
nadamente lento de las tareas de rescate se debía a el peligroso mar de lodo rojizo que cubrió el área a el derrumbar se el dique el viern
de la mina propiedad de la empresa Vale, un mar de lodo cubrió varias zonas de la ciudad de Brumadinho, en el sureste de Brasil.
arios helicópteros sobrevuelan el lugar. # Imágenes aéreas muestran un mar de lodo arrasando la zona y viviendas completamente des
muestran el momento en que la presa colapsa y un mar de lodo arrasa en cuestión de segundos viviendas aledañas y parte de las insta
asil) creen que aún es posible encontrar supervivientes entre el mar de lodo que dejó la ruptura de una represa de residuos mineros el 2

Fonte: Compilação do autor

Para além de outras ocorrências sobre temas ambientais que também são relatadas, destacamos o uso para a UF *mar de lodo* no meio político. Mais uma vez, um tópico com conteúdo originário do Brasil, como é observado no destaque da figura 9 a seguir.

Figura 9: Resultado da busca por “mar de lodo” relacionado à política

cierto es que hoy el río Nechí es una mar de lodo y uno de los ríos más contaminados por mercurio de el país. Además,
de lodo en el que las campañas nos van a terminar ahogando no fuera suficiente, habrá
el ex presidente Getulio Vargas se hablaba de " un mar de lodo ". Con Dilma Rousseff utilizaron los argumentos de las " pedaleadas fiscales "
únior, fueron detenidos por la Policía Federal durante la Operación Mar de Lodo , que investiga el desvío de recursos que el gobierno federa
ogando le que volviera, que no alcanzaría a llegar. El mar de lodo ya asomaba en la cima de la montaña, a 2, 5 kilómetros de
tema de la Fundación de mar de lodo de 36 años. 54 viviendas de esta localidad, donde 200 habitantes #

Fonte: Compilação do autor

Em seguida, passamos para a busca no corpus do espanhol de Mark Davies e inserimos a UF *riada de lodo*. Essa busca se sustenta pois, anteriormente, foram encontradas ocorrências em que a tradução direta para *mar de lama*, em língua portuguesa, era feita por *riada de lodo*, em língua espanhola. Para essa busca resultam 28 ocorrências entre os anos de 2015 e 2018 (Figura 10). É

importante ressaltar que não foram registados resultados no ano em que ocorreu o a tragédia em Brumadinho. Porém o derramamento da barragem de Mariana – MG foi mencionado além de outros desastres ambientais. Destacamos que o substantivo *riada* está diretamente relacionado ao movimento de avalanche que abrange, para além da grande quantidade de rejeito de minério, o movimento feito para o líquido que jorrou por meio da ruptura da barragem.

Figura 10: Resultado da busca por “riada de lodo” no Corpus do espanhol (2018)

mó este sábado que 23 personas son consideradas desaparecidas por la riada de lodo y residuos minerales provocada por la rup
búsqueda de los desaparecidos por la riada de lodo en Brasil # Río de Janeiro. Los cuerpos de rescate, integrados
osiguen hoy la búsqueda de los desaparecidos por la riada de lodo y residuos minerales que afectó el jueves a siete pueblos en e
s de personas atrapadas en vehículos aislados por una riada de lodo en una importante ruta de transporte por carretera, en lo q
distritos fueron algunos de los más afectados por la riada de lodo que tuvo lugar el pasado jueves tras la ruptura de dos diques.

Fonte: Compilação do autor

Para concluir essa análise e comparação com os resultados em língua portuguesa e em língua espanhola, podemos ressaltar que o uso da UF **mar de lama**, assim como *mar de lodo* e *riada de lodo*, se tornaram convencionais em contextos específicos, essa frequência no meio político e após os derramamentos de terra confirmam uma das características das UF. Podemos considerar as fraseologias analisadas acima como opacas, no que se refere à opacidade semântica. Considerando que a combinação de lexemas adquiriu mais de um significado linguístico próprio, para além do que é expresso pelo sentido literal das palavras separadamente. Para concluir, podemos propor a metáfora conceptual presente neste estudo a partir da concepção de Berber Sardinha (2007, p. 171). Seguindo a premissa do autor, destacamos que o conceito metafórico presente nas UF que analisamos se constitui da seguinte maneira: MAR DE LAMA É ABUNDÂNCIA DE CORRUPÇÃO; MAR DE LAMA É ABUNDÂNCIA DE REJEITO DE MINÉRIO.

Referências bibliográficas

- BERBER SARDINHA, T. *Análise metafórica em corpora*, Ilha do desterro, Florianópolis, nº 52, p.167-199. jan./jun. 2007.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología Española*. Editorial Gredos, S. A. Sánchez Pacheco, 81, Madrid,1996.
- DAVIES, M. Corpus del Español. Disponível em: <<https://www.corpusdelespanol.org/>>. Acesso em: 20 set. 2023.
- DAVIES, M. Corpus do Português. Disponível em: <<https://www.corpusdoportugues.org/>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MAR. In: DICIO: Dicionário Online de Português. 7GRAUS, © 2009 - 2024. Disponível em: <Mar - Dicio, Dicionário Online de Português>. Acesso em: 15 abr. 2024.

NOVODVORSKI, A.; BEVILACQUA, C. De ‘marcar la cancha’ a una ‘canchereada’ na metaforização da política pelo futebol: análise de unidades fraseológicas especializadas em corpus jornalístico argentino. *Revista de Estudos da Linguagem*, 29(2), 2021, 1191-1228. Disponível em <www.periodicos.letras.ufmg.br> Acesso em: 15 dez. 2023.

OLAVE, G. O.; SEPÚLVEDA, S. S. Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación conceptual. *Lenguas Modernas* 39 (Primer Semestre 2012), 103 - 116 Universidad de Chile. Disponível em: <Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación conceptual (uchile.cl)> Acesso em: 30 set. 2023.

REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA MULHER LATINO-AMERICANA NOS VIDEOGAMES

Júlia de Oliveira Marcelino¹ - UFU

Introdução

A representação da mulher em diferentes mídias sempre foi objeto de constante polêmica pela forma como é representada, especificamente as personagens de videogames desenhadas por homens e para homens, sempre representadas de forma muito semelhante, passando de ingênuas, com inteligência limitada e submissas aos homens, para mulheres fortes e sensuais. A falta de representação da mulher latino-americana é notável no mundo dos jogos e, quando representadas, é sempre de forma extremamente estereotipada.

O presente trabalho tem como objetivo relacionar a representação e representatividade da mulher latino-americana nos jogos de videogame, além de relacionar essas representações e representatividades ao conceito de gênero proposto por Joan Scott a fim de analisar a forma de representação de duas personagens de jogos distintos a partir da Teoria Semiociológica, buscando compreender os efeitos de representatividade gerados por tais representações.

Em um primeiro momento, apresentarei a noção do imaginário sociodiscursivo utilizado para análise das personagens, a partir de Patrick Charaudeau e Patrick Legros. Em seguida, farei uma elucidação sobre as mulheres na indústria dos jogos, sua primeira aparição como programadora e como personagem de um jogo. Por fim, analisarei duas personagens latino-americanas: Catalina, personagem do jogo *Grand Theft Auto San Andreas* (2004) e Luisa Fortuna, personagem de *Red Dead Redemption* (2010).

Semiociologia e videogames

A Teoria Semiociológica (TS), que surgiu na década de 1980 com os trabalhos de Patrick Charaudeau, visa inserir o discurso em uma problemática comunicacional e pragmática que permite dar ênfase na questão dos sujeitos da linguagem e suas intencionalidades. Na Teoria Semiociológica, o discurso é inserido em uma problemática ligada entre os fatos da linguagem e

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU), em Minas Gerais, Brasil. Este trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG.

certos fenômenos psicológicos e sociais, como a ação e influência. Nesta teoria, o ato de linguagem é produto de um contexto em que participam um emissor e um receptor que podem atribuir diferentes interpretações a uma expressão linguística. O fenômeno linguageiro, objeto de estudo da TS, é o resultado de uma dupla dimensão, a dimensão implícita e a dimensão explícita. Sendo assim, o ato de linguagem significa a configuração semiológica visível e os saberes acionados pelos sujeitos durante os processos de produção e interpretação desse ato.

De acordo com Charaudeau (2014), a caracterização da dupla dimensão do ato de linguagem ocorre por duas formas: a) a simbolização referencial, uma atividade estrutural da linguagem que acontece enquanto ela se realiza a partir do jogo de reconhecimento morfossemântico que constrói o sentido, que tem a ver com a realidade dos sujeitos (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização); b) a significação, que faz referência à linguagem como condição de realização do signo, este significando mais do que ele mesmo, assim construindo uma totalidade discursiva.

Segundo Charaudeau (2011b), existem quatro sujeitos dentro de qualquer discurso ou enunciação: a) o sujeito comunicante, aquele que detém a iniciativa no processo de interpretação; b) o sujeito enunciador, o que produz o discurso; c) o sujeito destinatário, o que interpreta o discurso; e d) o sujeito interpretante, o que tem a iniciativa no processo de interpretação. Para que haja uma interpretação, é necessária uma relação contratual entre os sujeitos comunicantes envolvidos no discurso, e também é preciso que se reconheçam e estabeleçam uma relação recíproca de valor na construção de sentidos.

O ato de linguagem é um projeto de comunicação concebido por um sujeito comunicante (um ser social) e seu sucesso decorre dos supostos saberes que circulam entre os sujeitos do discurso. Os saberes compartilhados entre esses sujeitos é o que atribui significado ao discurso, muitas vezes ocorrendo inconscientemente, de forma automática. Os discursos sociais ou imaginários sociais se estruturam em volta desses saberes compartilhados mais ou menos conscientes, visto que é impossível precisar quando estamos na consciência e quando não estamos. De acordo com Patrick Legros et al (2007), imaginários sociodiscursivos são um fenômeno coletivo, social e histórico com três dimensões: a) a dimensão mítica da existência social, de onde vem as análises dos mitos em nível sociológico; b) a imaginação de uma outra sociedade, presente nas utopias, nas ideologias revolucionárias e nos milenarismos; e c) o imaginário mais moderno e recente, que pode ser presenciado nas práticas diárias, como a paisagem urbana, os objetos familiares etc.

De acordo com Charaudeau (2006, p. 117), “o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como imaginários sócio-discursivos”.

São esses imaginários que, quando partilhados pela sociedade, dão significado ao mundo. A construção dos imaginários relaciona os elementos afetivos e racionais da simbolização do mundo com as relações que fazem parte desse mundo, criados e relacionados pelos discursos que circulam na sociedade, possuindo uma dupla função: a criação de valores que serão difundidos na sociedade e a justificativa de ações de indivíduos e grupos sociais.

Criado há mais de 40 anos, o videogame tem se consolidado como uma nova mídia e ganhado espaço na cultura popular, em decorrência de sua natureza multimídia e interativa. Em suas duas primeiras décadas, o videogame era encarado apenas como um brinquedo, começando a ser estudado academicamente somente a partir da metade da década de 1980. Atualmente é tido como mídia e fenômeno sociocultural, possuindo uma indústria mais rica e tão poderosa quanto a do cinema.

A partir de 1980 o videogame passa a ser percebido como mídia por causa do jogo Pacman (1981) onde, pela primeira vez, um personagem de videogame possuía carisma e personalidade o suficiente para se tornar presente em outros meios de comunicação. Nos anos 1990, os videogames se tornaram uma alternativa para o cinema e a televisão, sobrepujando a indústria de Hollywood que, de acordo com o Wall Street Journal, movimentava cerca de 7,3 bilhões de dólares contra 8,9 bilhões dos videogames nos Estados Unidos (Poole, 2000).

O videogame gera e manipula diversos símbolos, sendo a primeira interface visual simbólica, o que ajuda na revolução da maneira como lidamos com o computador, no desenvolvimento da cognição através de jogos com complexas relações simbólicas e da percepção físico espacial. Nos jogos, o usuário tem total interação, com diversas possibilidades de ação, a escolha de diversos caminhos podendo, por exemplo, mudar o final de um jogo.

O espaço criado pelo videogame, conhecido como ciberespaço, é uma trama de tríplice natureza, onde há um diálogo entre a máquina, a pessoa e o espaço. Nessa relação simbólica, ao ser lançado no ciberespaço, o indivíduo não apenas é redefinido por ele, como também o altera. De acordo com Murray (2003), podemos definir essa ação como processos de agência e transformação. A agência ocorre quando o videogame responde às ações produzidas pelo jogador, processando-as e gerando novas ações, produzindo uma interatividade entre ambos. A transformação possível ocorre quando existe a possibilidade de alterar a forma como os conteúdos são apresentados, um processo que é permitido pelo meio digital. Murray diz que “tudo no digital – palavras, números, animações, imagens – torna-se mais plástico, mais susceptível a mudanças” (Murray, 2003, p. 152). Além disso, o jogo digital pode ser definido como uma mídia de entretenimento que, através de um conjunto de regras, desafia o jogador.

Qualquer que seja o jogo digital, ele apenas acontece com a interrelação com o jogador, possuindo também um caráter comunicacional, já que cada ação do personagem no jogo é conduzida por uma pessoa que o controla, gerando essa relação entre pessoa e máquina. Segundo a pesquisadora Flávia Gasi (2013, p. 16),

[o] videogame nos leva a explorar diferentes universos, os quais não necessariamente existem no cotidiano de forma biológica, mas podem muito bem ser referenciados em outro tipo de recurso metafórico, o da simbologia. Isto é, por mais que você não possa assumir a faceta de uma criatura esverdeada, inumanamente musculosa, com presas e tacaie em mãos, isso não significa que a relação vivenciada por esse “outro virtual” e a pessoa por trás das telas não influencia e altera o indivíduo que o corporiza em um mundo de bites e bytes.

Ou seja, os jogos permitem que um ser social (para Charaudeau, o EUc, o eu comunicante) se sinta representado no circuito do discurso como um enunciador (o EUe) que, embora não tenha sido criado por ele, responde a desejos socialmente compartilhados, o que aponta para os imaginários sociodiscursivos.

Com o desenvolvimento tecnológico no decorrer dos anos, os videogames também evoluíram no quesito gráfico, qualidade sonora e qualidade narrativa, o que aprimora a criação dos personagens que compõem o jogo e possibilita o aumento da imersão nas histórias. Esse aspecto, juntamente com o aumento da faixa etária dos jogadores, permite que os roteiristas dos jogos possam trabalhar melhor nas histórias, o que se percebe claro em comparação com as formas narrativas que foram adotadas entre os anos 1990 e 2020.

Gêneros nos jogos

Estudo realizado por Newzoo – empresa focada em fornecimento de dados de público-alvo para empresas de tecnologias – em 2019 mostra que o público consumidor feminino representa 46% da comunidade de videogames. Porém, ainda que a parcela feminina seja bem significativa e esteja em crescimento, a presença de protagonistas femininas nos jogos é bem menor. De acordo com Sarkeesian (2020), podemos perceber que em 2020, o número de personagens femininas cresceu bastante, passando de 5% encontrado em 2019, para 18% em 2020, cerca de 5% a menos do que as representações masculinas (23%).

Análise feita pela pesquisadora Christina Gough (2021) mostra, entre 2014 e 2019, a distribuição de desenvolvedores de jogos em nível mundial. A autora mostra a presença massiva de homens no desenvolvimento de jogos (mais de 70%), mesmo com o acréscimo de 3% de mulheres envolvidas entre 2017 e 2019, passando de 21% para 24%.

Com os dados apresentados, é possível afirmar que o número de jogadoras aumentou significativamente nos últimos tempos, mesmo com a representação feminina na parte de desenvolvimento sendo propiciamente inferior. Ainda assim, está muito longe da superioridade masculina e ainda persiste a questão da falta da elaboração das personagens, que ainda reproduzem certos imaginários sociodiscursivos de gênero.

A primeira mulher a participar da programação de um jogo foi Carol Shaw, em 1978. Shaw era formada em Ciência da Computação pela Universidade de Berkeley, foi contratada pela Atari em 1978 na programação de um simples jogo da velha chamado 3D Tic-Tac-Toe. Na época, a programadora sofreu com diversos comentários de cunho machista, sendo a única mulher trabalhando na equipe de desenvolvimento, ouvindo comentários sobre como ela podia ajudar “na correspondência de cores e decoração do interior dos cartuchos” (Edwards, 2011, s.p.). Quatro anos depois Shaw, já como funcionária da Activision, programou o inesquecível *River Raid* (1982), seu jogo de maior sucesso. O jogo é considerado como o pai dos *Vertical Shooter* (jogos de tiro onde o jogador anda verticalmente), no qual o jogador controla um pequeno avião amarelo que deve percorrer um rio atirando em tudo o que estiver em seu caminho, como aviões, helicópteros, barcos, pontes etc., qualquer coisa que seja destrutível, o que lhe renderá pontos, rendendo inclusive tanques de combustível que devem ser coletados pelo jogador para poder continuar o voo. Um ano após o lançamento, o jogo foi eleito como o jogo mais desafiador pela revista InfoWorld.

A psicóloga Marlene Neves Strey (2000), afirma que a história das mulheres é marcada por picos de submissão e resistência, dado que numa sociedade dominada pelo patriarcado, as mulheres teriam uma voz passiva. Ainda hoje as conquistas femininas são mais aparentes do que substanciais, o que pode ser percebido pela maioria mandante masculina nas tarefas. Esse fato pode ser sustentado pelos exemplos apresentados anteriormente de empresas de tecnologias, como as de videogames e jogos online, que tem autoria masculina em grande parte da criação dos jogos, o que pode caracterizar como algo feito para meninos.

Quanto ao termo gênero, recorremos a Joan Scott (1995) para elucidá-lo. Para a historiadora (Scott, 1995, p. 86), o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...], uma forma primária de dar significados às relações de poder”. O gênero é uma categoria relacional, ou seja, tanto as garotas quanto os garotos terão seus modos descritos, analisados e julgados, aprendendo como devem ser os gêneros na sociedade contemporânea, o que é valorizado, o que é permitido e o que é proibido em termos de gênero. Scott (1995, p. 86) argumenta que “gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder”. Com isso, as relações de gênero também vão compor os objetos de poder presentes nos

jogos de videogame. O gênero é uma importante marca da subjetividade, por meio da qual os seres humanos aprendem a se reconhecer como homens e mulheres.

A figura feminina está inserida nos games há muito tempo. A primeira aparição de uma personagem feminina jogável aconteceu em 1982 com o jogo *Wabbit*, criado pela vietnamita Van Mai, que se mudou para os Estados Unidos ainda na adolescência. A empresa onde Van Mai trabalhava, *Games by Apollo*, cogitava criar um jogo em que um homem cuidava e protegia uma plantação. Mai, então, sugeriu que, ao invés de um protagonista homem, o jogo trouxesse uma mulher no papel principal. Com a aceitação da empresa, Mai criou e batizou a primeira personagem feminina: Billie Sue. No jogo, o jogador assume o controle da jovem protagonista, com o papel de afastar coelhos saqueadores de seu canteiro de cenouras. Nesse sentido, a história tem não um profundo espaço diegético e a personagem não é construída de forma complexa.

Em contrapartida, o jogo *Donkey Kong*, lançado em 1981, traz uma personagem feminina em outra perspectiva, como a donzela em perigo. A figura da donzela em perigo constitui um imaginário sociodiscursivo cultural recorrente de uma jovem ameaçada por um antagonista na história, necessitando ser resgatada pelo herói. Essa figura tornou-se clássica na ficção, em especial nos melodramas. Nos jogos, é um recurso narrativo recorrente em que os homens são sujeitos da narrativa, ou protagonistas, enquanto as mulheres são colocadas no papel de objeto, o que é uma forma de objetificação pois, como seres passivos, as mulheres “donzelas” apenas sofrem a ação, frequentemente se tornando ou sendo reduzidas a um prêmio a ganhar, um tesouro a encontrar ou um objetivo a alcançar.

Um comportamento clássico das personagens femininas é ser submissa ao homem, que é representado pelo herói, enquanto ela tem pouco ou nenhum desenvolvimento narrativo, ficando no esquecimento em boa parte da história, servindo apenas com a construção social imposta ao gênero feminino, propensa a cuidar e auxiliar no desenvolvimento de algo. O roteiro, assim, funciona de forma a desempoderar as personagens femininas em detrimento do empoderamento masculino. A personagem passa a ser apenas a motivação para a imersão, criando sentido e a necessidade de ação dentro do jogo, uma fórmula de “salve a princesa” utilizada em muitos jogos clássicos, como *Super Mario* e *The Legend of Zelda*.

Diversos outros jogos trazem a imagem da mulher hipersexualizada, com seios volumosos, curvas exageradas, com o corpo coberto por pouquíssima roupa, estando totalmente inadequada na situação em que a personagem se encontra dentro do jogo, como em situações de batalhas ou confrontos. Nos últimos anos, a melhoria de qualidade gráfica dos videogames também contribuiu para uma representação mais realista do corpo feminino. Essa objetificação do corpo e da personagem não é restrita apenas para as personagens que possuem destaque na história, ela também

se estende aos *NPC's*, personagens menos participativos na narrativa. No caso dos *NPC's*, a objetificação é explorada com a sensualidade abusiva das personagens, que assumem um papel de objeto sexual sem valor para a narrativa, que estão presentes apenas para serem usadas pelo personagem principal. Um exemplo revoltante dessa exploração é o jogo *Custer's Revenge*, lançado em 1983. No jogo, o jogador controla um personagem de nome Coronel Custer, em que o enredo contava com a vingança do personagem através do estupro de uma índia que estava amarrada a um poste, a qual era considerada como um prêmio ao jogador. Outros exemplos de jogos que objetificam as mulheres em forma de prostituição são os clássicos *GTA* e *Duke Nuken 3D*.

A filósofa Martha Nussbaum (1995) define algumas características para a detecção da objetificação da mulher nos jogos: a) instrumentalidade: a personagem é um instrumento a ser usado por outros personagens agindo somente na presença destes; b) mercantilização: a personagem é um objeto e serve como moeda de troca ou mercadoria a ser vendida; c) permutabilidade: a personagem pode ser trocada por outra personagem ou objeto sem que altere ou gere alguma perda narrativa; d) violabilidade: permissão do jogo para que a personagem seja violada e abusada sexualmente, podendo gerar recompensas ao jogador ou servir como prêmio; e) descartabilidade: a personagem pode ser descartada sem acarretar em nada a narrativa, estando presente apenas para satisfação de desejos dos jogadores.

Personagens femininas protagonistas de jogos também não estão livres da objetificação, como é o caso das personagens Samus Aran, do jogo *Metroid*, e Lara Croft, protagonista de *Tomb Raider*.

Lançado em 1986, o jogo *Metroid* tem como protagonista Samus Aran, conhecida como uma das principais personagens femininas a protagonizar um jogo. A representação da personagem traz uma mulher coberta por uma armadura, o que, durante todo o jogo, dá a entender que na verdade se trata de um homem, o que fez com que a personagem não sofresse prejulgamentos sobre suas habilidades por ter sua identidade ausente. A descoberta da identidade da personagem só acontece na conclusão do jogo, o que pode ser entendido como uma forma de premiação ao jogador, o que se torna mais explícito quando consideramos as condições para o acontecimento. Quando o jogo é terminado de forma muito ruim, a identidade da personagem não é revelada. Caso seja concluído entre 3 e 5 horas, a armadura de Aran pisca e apenas seu rosto é revelado. Concluindo em menos de 3 horas, o rosto da personagem aparece e sua armadura some, a mostrando usando apenas um *collant* rosa. Ao terminar o jogo em menos de uma hora, a personagem aparece usando apenas um biquíni. Isso reforça a ideia da personagem como recompensa aos jogadores, pois quanto mais rápido concluírem o jogo, com menos roupa a personagem aparecerá. Esse fato pode ser considerado como

uma estratégia de agradar ao público alvo do jogo, que era majoritariamente masculino em consequência da segmentação do mercado.

Foucault (2013), em análise do poder como “força produtiva”, explica a estrutura de dominação pelo “prazer” da sociedade tecnológica moderna, o que é perceptível na concepção de Samus e tantas outras personagens. O autor diz que estamos detidos de ter uma noção imediata e original de nosso corpo e, para isso, é necessária uma chave de interpretação, entrando numa espécie de “jogo de interpretações” através das estruturas dominantes na qual o poder disciplinar é exitoso em seu controle sobre os corpos e nossas interpretações. O poder disciplinar é uma maneira de dominação que deseja adestrar e produzir um indivíduo útil, que se adeque aos padrões. No caso ilustrado, o poder da disciplina está na performance do jogador: quanto melhor for seu desempenho, maior o “prazer” de conhecer a personagem e de ver seu corpo com pouca vestimenta.

No jogo *Tomb Raider*, a protagonista Lara Croft é uma arqueóloga britânica de origem nobre, que se aventura por ruínas e tumbas em busca de artefatos valiosos, apresentada como uma mulher inteligente, bela e atlética, reforçando outros estereótipos estéticos, também sendo vista como símbolo sexual, levantando questionamentos do quanto ela está presente no jogo para ser uma representação da mulher ou ser apenas um agrado ao público masculino. Em repercussão às inúmeras críticas da representação da personagem, Lara Croft foi redesenhada em *Tomb Raider: Legend* (2006), recebendo uma grande transformação na narrativa, aparência e figurino, buscando reduzir o apelo sexual e focar na constituição da personagem ao longo da trama.

Representação latino-americana

A construção de um personagem envolve aparência física, personalidade, vestuário e história, que deve apresentar passado, presente e futuro (metas ou perspectivas). Aparência e personalidade de um personagem estão atreladas pois, para se criar uma imagem, é necessária a criação da personalidade, pois muito dela será refletida e percebida na imagem do corpo representado. A aparência também revela outras informações como idade, gênero, cor de pele e, muitas vezes, a nacionalidade. O vestuário, em um modelo ideal, deve estar de acordo ao mundo e às situações em que o personagem está inserido.

A representação latina causa uma relação entre autoestima e uma representação positiva ou negativa dos grupos étnicos. Os latinos na mídia pop possuem um estereótipo muito específico: retratados como empregados (trabalhadores de lava jato, construção, empregadas domésticas, garçonetes etc.), alívios cômicos, pessoas cultural e intelectualmente inferiores, possuem a fala com o sotaque espanhol muito forte e marcado, e também são representados de forma extremamente

sexualizada. Os personagens latinos, quando representados nos videogames, são parte do cenário como *NPC's* para criar algum sentido para o contexto do jogo, membros de gangues (os homens latinos são sempre representados como bandidos) e/ou figuras hipersexualizadas em primeiro plano. Retirando a limitação do estereótipo, raramente vemos a criação de personagens latinos jogáveis.

A hipersexualidade presente nos personagens é um recurso que influencia na silhueta, linguagem corporal e vestuário do personagem, que visa tornar os personagens mais atraentes fisicamente e sexualmente, utilizando do exagero dos atributos sexuais que sobressaem às suas habilidades e personalidade.

A seguir, apresentarei duas personagens não jogáveis, Catalina de *Gran Theft Auto (GTA)* e Luisa de *Red Dead Redemption*. *GTA* é uma série de jogos que se passam em cidades fictícias, baseadas em grandes metrópoles, principalmente dos Estados Unidos, dominadas pelo crime e pelas gangues de rua. O personagem jogável é sempre um criminoso, com um enredo contendo atividades ilegais, como violência física, tráfico de drogas, assassinato, roubo, prostituição etc. *Red Dead Redemption* é um jogo faroeste que se passa em 1911 durante o declínio do Velho Oeste e a Revolução Mexicana, e conta a história de John Marston, um antigo foragido da lei que passa a trabalhar forçadamente para o governo quando sua esposa e filhos são capturados. A escolha das personagens foi feita baseada nas formas como personagens de uma mesma empresa, Rockstar, são representadas em jogos diferentes com propostas diferentes.

Análise de personagens

Catalina (GTA – Gran Theft Auto)

Imagem 1 – Catalina



Fonte: arquivo da autora.

A personagem Catalina, presente na série de jogos *Gran TEPT Auto*, é um exemplo de estereótipo latino-americano representado nos jogos. A personagem, descendente de mexicanos e colombianos, é apresentada no jogo como uma criminosa que começou suas atividades em algum momento antes de 1992, quando conhece e se envolve com Carl Johnson, da gangue *Groove Street Families*. A personagem se envolve com diversos tipos de crime, entre assalto, assassinato, estelionato e sequestro. Catalina, em determinado momento da série de jogos, é líder do Cartel Colombiano.

Catalina é retratada como uma mulher psicótica, extremamente agressiva e sem limites, alguém que tira proveito de seus namorados e parceiros de crime. O comportamento explosivo da personagem é demonstrado no jogo *GTA: San Andreas*, quando, durante os crimes que comete com Johnson, ela atira na polícia, nos pedestres ou em qualquer um que esteja em seu caminho. Em determinado momento do jogo, Catalina demonstra sofrer transtornos resultantes do tratamento recebido pela família, em especial o padrasto. Quando criticada por Johnson em razão de seu uso excessivo de força, Catalina diz: “Eles tiveram que morrer porque VOCÊ foi lento e estúpido, como um pirralho gordo que come chocolates enquanto seu pai não dá nada para a enteada além de pão embolorado!”.

Apesar de ser a primeira antagonista da série de jogos *GTA*, Catalina não apresenta uma construção narrativa muito elaborada, não temos muitas informações sobre o passado da personagem, nem suas ambições, sendo marcada apenas pela característica de ser violenta e perversa. A fala de Catalina também é retratada de forma a enfatizar sua origem, com um tom de voz extremamente alto, uso excessivo de palavrões e inclusão de algumas palavras em espanhol. Todos os elementos da personagem ajudam a construir um estereótipo negativo da latina agressiva física e verbalmente, explosiva, de temperamento difícil e com pouca cultura e educação.

Luisa Fortuna (Red Dead Redemption)

Imagem 2 – Luisa Fortuna



Fonte: Red Dead Wiki

Luisa Fortuna, personagem do jogo eletrônico Red Dead Redemption (2010), é natural do México, vivendo em Campo Miranda, localizado em Perdido, Nuevo Paraiso. Aos 19 anos, a personagem se tornou professora e também uma revolucionária muito zelosa e dedicada, sabendo manusear armas de fogo como revólver de gado e rifles, e armas brancas, como facas.

O jogo se passa em 1911 numa versão ficcional da região oeste dos Estados Unidos e do noroeste do México. O mapa do jogo é dividido em três locais: New Austin e West Elizabeth, localizados nos Estados Unidos, e Nuevo Paraiso, localizado no México. Nuevo Paraiso é uma área desértica, marcada pela guerra civil que ocorre entre os rebeldes e as forças governamentais. Luisa foi presa pelo governo Mexicano, sob o comando do coronel Agustín Allende, sendo resgatada pelo protagonista da história, John Marston, a pedido de seu irmão Emilio Fortuna. A personagem sente uma paixão pelo líder da rebelião local, Abraham Reyes, porém Abraham a vê somente como uma camponesa que pode usar para seus prazeres carnavais, como faz com outras mulheres, o que é evidente quando ele sempre troca seu nome, chamando-a de Laura. Apesar disso, Luisa permanece fiel a ele e à sua rebelião. No decorrer da história, o relacionamento de Luisa e John entra em crise, apesar de ele fazer todos os favores que lhe são pedidos. A personagem alega não poder perdoá-lo por ajudar o coronel Allende.

Durante uma guerra em Escalera, região de Nuevo Paraiso, John testemunha os crimes de guerra cometidos pelo exército mexicano. Com Reyes capturado, John tenta negociar a liberdade do rapaz quando Luisa aparece empunhando uma faca. Os soldados ali presentes atiram em Luisa, matando-a. Enfurecido, John assassina os dois soldados e é desafiado para um duelo contra Zubieta, major do exército mexicano, e conseguindo derrotá-lo, vingando a morte de Luisa. Mesmo tendo morrido e lutado por ele, Reyes não reconhece os esforços da personagem.

Ao contrário da personagem anteriormente analisada, Luisa foi construída como uma personagem valente, habilidosa e determinada, focada e, quando se trata de laços amorosos, ela demonstra toda sua dedicação, atenção, respeito e fidelidade, o que apresenta uma outra visão da representação latina.

Considerações Finais

A falta de representatividade mostrada através da análise das personagens comprova que os jogos foram e ainda são feitos para um público específico – o público masculino. Essa falta de representatividade também se dá pelo fato de a maior parte dos envolvidos na produção e desenvolvimento dos jogos serem homens. O processo de construção de uma personagem deve estar em harmonia com a proposta do jogo, seja no contexto histórico ou na animação e vestuário.

Com a representação estereotipada ou até mesmo nula, a identificação da mulher com as personagens dos jogos fica muito prejudicada. Fortim e Monteiro (2013) apontam características que contribuem para a identificação das jogadoras com suas personagens preferidas, mostrando que o principal fator levado em conta para a representatividade são as características psicológicas das personagens, como a personalidade, que englobam inteligência, determinação e independência, seguidas por habilidades físicas e mágicas. É notável a preferência por personagens com um maior desenvolvimento e que possam fazer diferença dentro da história do jogo. Mesmo com o crescente número de jogadoras, os jogos ainda retratam um machismo onde é impossível não notar como a mulher é estereotipada, objetificada, hipersexualizada e pouco reconhecida como jogadora.

O jogo, como mídia de interação tem grande poder de influência devido ao fato de o jogador estar no controle do personagem, uma experiência que proporciona maior identificação com o personagem e permite que o jogador se coloque na situação do personagem, tendo a sensação de participação. Colocando todo esse poder nas mãos dos jogadores, os jogos têm os recursos necessários para propagar uma mudança nos padrões culturais dos jovens e influenciar novas formas de representatividade menos machistas, proporcionando um efeito de igualdade de gênero.

Uma personagem bem construída não precisa de um apelo visual para conquistar público. Uma personagem feminina bem construída precisa ser densa, com funções dentro da história, possuindo objetivos a cumprir, tendo suas falhas (assim como todos os personagens apresentam falhas em sua personalidade), tendo suas próprias razões para agir. Um dos principais fatores para a falta de representatividade feminina nos jogos se deve ao fato de a indústria identificar o público masculino como o maior consumidor dos jogos, o que acaba por excluir as mulheres como consumidoras, e também ajuda a propagar preconceitos e estereótipos negativos.

Referências

CHARAUDEAU, P. Discurso das mídias. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso: Modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, P. Discurso político. São Paulo: Contexto, 2011a.

CHARAUDEAU, P. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. Revista Diadorim. v. 10, p. 1-23, Rio de Janeiro/RJ, dez. 2011b. Disponível em:

<http://www.revistadiadorim.letras.ufrrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/18/1>.

CUSTER'S Revenge. Estados Unidos: Mystique, 1983. Jogo eletrônico.

DONKEY Kong. Japão: Nintendo Research & Development No. 1 Department, 1981. Jogo eletrônico.

EDWARDS, B. VC&G Interview: Carol Shaw, Atari's First Female Video Game Developer. [s. l.], 12 nov. 2011. Disponível em: <https://www.vintagecomputing.com/index.php/archives/800/vcg-interview-carol-shaw-female-video-game-pioneer-2>.

FORTIM, I.; MONTEIRO, L. F. Representações da figura feminina nos videogames: a visão das jogadoras. Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital – SBGames, 2012. São Paulo – SP, 2013. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-2_Short.pdf.

FOUCAULT, M. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: n. 1 Edições, 2013.

GASI, F. Videogames e mitologia: a poética do imaginário e dos mitos nos jogos eletrônicos. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

GRAND Theft Auto San Andreas. Estados Unidos: Rockstar Games Inc., 2004. Jogo eletrônico.

GOUGH, C.. Distribution of game developers worldwide from 2014 to 2021, by gender. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/453634/game-developer-genderdistribution-worldwide/#:~:text=The%20statistic%20shows%20the%20distribution,while%2024%20percent%20were%20women>.

LEGROS, P.; MONNEYRON, F.; RENARD, J.-B.; TACUSSEL, P. Sociologia do Imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LUISA Fortuna , 2010. Disponível em: https://reddead.fandom.com/es/wiki/Luisa_Fortuna.

METROID. Japão: Nintendo Research & Development No. 1 Department, 1986. Jogo eletrônico.

MURRAY, J. H. Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NUSSBAUM, M. C. Objectification. Philosophy and Public Affairs; Fall 1995. P. 249-291. Disponível em: www.mit.edu/~shaslang/mparg/nussbaumO.pdf.

PACMAN. Estados Unidos: NAMCO, 1981. Jogo eletrônico.

POOLE, S.. Trigger Happy: Videogames and the Entertainment Revolution. New York: Arcade Press, 2000.

RED Dead Redemption. Estados Unidos: Rockstar Games Inc., 2010. Jogo eletrônico.

RIVER Raid. Estados Unidos: Activision, 1982. Jogo eletrônico.

SARKEESIAN, A.. Gender Breakdown of Games in 2020. Disponível em: <https://feministfrequency.com/2020/10/15/gender-breakdown-of-games-in-2020/>.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise. In: Educação e Realidade. v. 6 no. 2: Porto Alegre, 1995.

STREY, M. N.. Construções e perspectivas em Gênero. Editora Unisinos, 2000.

TOMB Raider. Reino Unido: Core Design, 1996. Jogo eletrônico.

TOMB Raider. Estados Unidos: Crystal Dynamics, 2006. Jogo eletrônico.

WABBIT. Estados Unidos: Apollo, 1982. Jogo eletrônico.

O TRATAMENTO DOS ARTIGOS EM GRAMÁTICAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SÉCULO XX

Laís Vitória Nascimento - UFU

Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir de uma inquietação suscitada durante a escrita de meu trabalho de conclusão de curso¹, o qual teve a intenção de averiguar como era realizada a descrição da classe dos determinantes em gramáticas de língua espanhola destinada ao público brasileiro nas primeiras metades dos séculos XX e XXI. Nesse sentido, após a conclusão de minha pesquisa, notamos que classe dos artigos definidos e indefinidos não era incluída no mesmo capítulo que a dos determinantes, mesmo fazendo parte dela de acordo com estudos linguísticos.

Desse modo, tal inquietação não pôde ser mais bem explorada ao final da investigação, já que a pesquisa teve um tom breve, sendo um trabalho de graduação, e não conseguiu abarcar e explicar todas as nossas constatações. Entretanto, atualmente, dada minha dedicação à pesquisa de mestrado, pretendemos proporcionar um enfoque maior sobre a categoria dos artigos nessas gramáticas com finalidade específica e apresentar como é feita a gramatização da classe dos artigos.

Com a prerrogativa de aprofundar os estudos acerca da gramatização em gramáticas de língua espanhola para estudantes brasileiros, decidimos dar continuidade à pesquisa. Dessa maneira, iniciando pela classe gramatical dos artigos, prioritariamente, em gramáticas publicadas no século XX, buscamos averiguar aspectos dedicados a sua descrição e apresentá-los no presente estudo.

Nesse contexto, a questão primordial de nosso trabalho parte da reflexão sobre o paradigma das estruturas determinativas na língua espanhola, o qual, segundo Jiménez Juliá (2006), divide-se em três subclasses: dos adjetivos determinativos [*mio, tuyo, suyo, este, es, aquel*], dos pronomes determinativos [*él, ella, uno, una, ninguno, ninguna*] e dos determinantes [*el, la, lo, mi, tu, su*] propriamente dito. Sendo assim, é no último agrupamento em que figuram os artigos da língua. Ademais, segundo Laca (1999, p. 893), os determinantes formam uma classe sintático-semântica que, em espanhol, inclui os artigos (el presidente), os demonstrativos (aquele presidente), os possessivos (nuestro presidente), os quantificadores (muchos presidentes) e uma série limitada de

¹ NASCIMENTO, L. V. **O tratamento dos determinantes em gramáticas brasileiras de espanhol como língua estrangeira**. Repositorio.ufu.br, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38392> Acessado em: 13/06/2024

elementos léxicos cuja semântica é dominada pelas noções de identidade ou quantidade (como "otro", "diversos", "diferentes", "numerosos", "innumerables"). Ambas as pesquisadoras em concordância sobre as subclasses presentes na categoria dos determinantes.

A seleção de gramáticas foi realizada de acordo com o nível de circulação no contexto social - verificada por meio da análise da frequência de tais materiais nas bibliotecas de instituições de ensino superior brasileiras - e priorizamos a escolha de materiais que sejam acessíveis para o manuseio e checagem do manual completo, já que, como são textos seculares, certamente haverá algumas impossibilidades quanto a sua forma física - páginas deterioradas, ausência de exemplares para a compra etc.. Assim, optamos pelas seguintes gramáticas: *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros* (NASCENTES, 1920) e *El Castellano Contemporáneo: Gramática y Textos* (JUCÁ FILHO, 1944), as quais terão suas especificidades explicadas no tópico com referência a elas.

Em resumo, o objetivo central do trabalho será analisar, descrever e comparar o tratamento da classe dos artigos em gramáticas de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) produzidas no Brasil no século XX. Para tanto, visamos mais especificamente (i) descrever o processo da descrição dos artigos nas gramáticas de E/LE para o público brasileiro e publicadas no século XX e (ii) comparar a descrição da classe gramatical entre as diferentes gramáticas analisadas. Nesse âmbito, a função científica desta pesquisa reside na contribuição para a compreensão sobre como é descrita e instrumentalizada a língua espanhola no contexto de seu ensino para brasileiros. Por conseguinte, sua função social está no consequente impacto para a proposição de novas abordagens descritivas da língua e para o ensino de espanhol para brasileiros.

Fundamentação Teórica

Nossa principal fundamentação teórica distribui-se sob dois aspectos: a historiografia linguística e a determinação da língua. No que se refere à historiografia da linguística, nos baseamos nela por possibilitar refletir e aspectos que permeiam o desenvolvimento do modo como a língua é descrita em seus manuais. Para Swiggers (2013):

A história da linguística apresenta uma ampla gama de “produtos” do pensamento e da práxis linguísticos: descrições de línguas (descrições de uma só língua ou de línguas em contraste ou de fenômenos tipológicos), manuais (para o ensino/ para a aprendizagem), obras teóricas, estudos históricos e/ou comparativos, modelos de análise ou de explicação, e, além disso, trabalhos que dizem respeito ao planejamento de línguas e às políticas linguísticas (SWIGGERS, 2013, p. 42).

De acordo com Batista (2020, p. 40), a historiografia linguística trabalha com documentos históricos, que constituem a sua evidência para as abordagens descritivas e analíticas, sendo textos escritos tradicionalmente, mas com os avanços tecnológicos podem também se constituir em material visual e audiovisual.

Quando nos referimos a manuais, estamos pensando em gramáticas de ensino de E/LE no Brasil. Nesse vislumbre, ao averiguar a infinda possibilidade de conceitos explícitos sobre o significado de gramática, preferimos nos embasar no conceito postulado por Antunes (2007), a qual pontua que são cinco as possíveis interpretações que podem ser atribuídas a esse termo, entretanto, a quinta concepção é a que mais nos interessa, já que define o seu sentido como sendo um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. Assim, nosso intuito é averiguar como essa descrição linguística em compêndios descritivos-normativos de língua espanhola para brasileiros é realizada.

No que diz respeito à investigação da Norma e seu vínculo com a gramática, baseamo-nos na concepção antropológica proposta por Aléong (2011). De acordo com essa perspectiva, a norma linguística é variada e relativa, visto que surge no contexto da sociedade, a qual exibe uma igual diversidade:

Variadas porque os agrupamentos constitutivos da sociedade também são variados, e relativas porque os juízos de valor só têm significação em relação ao grupo ou ao conjunto de referência no qual se situam os indivíduos. (ALÉONG, 2011, p. 145).

No entanto, aquilo que frequentemente se encontra registrado nas gramáticas publicadas é a variante normativa reconhecida como exemplar, como modelo. Segundo Faraco e Zilles (2017), visto que essa variante normativa não emerge necessariamente do comportamento linguístico observável de algum grupo de falantes, acaba sendo artificialmente imposto a eles, como uma norma desconhecida que é exigida em contextos que demandam uma maior supervisão da linguagem (situações formais, mídia escrita e audiovisual, textos governamentais, entre outros).

Em sequência, é preciso pontuar que o processo de escrever e compor uma gramática, ou seja, o ato de instrumentalizar e descrever uma língua incorporando todo o seu saber metalinguístico é denominado de gramatização e encontra sua materialidade em dois pilares: a gramática e o dicionário (AUROUX, 2014). Nesse sentido, evidenciamos que o fato de analisarmos a gramatização torna nosso estudo gramaticográfico.

Já está mais que evidente que nossa pesquisa possui um viés gramaticográfico, ou seja, se categoriza como um processo de análise que pode ser interpretado sendo o estudo detalhado de como a gramática, o uso e a escrita de uma língua se inter-relacionam e são aplicados na prática. Dessa forma, envolve a análise sobre como aspectos gramaticais, de modo geral, são representados

no texto escrito (manual de gramática) e como eles podem ser codificados e sistematizados. Junto a isso, é impossível deixar de retomar questões históricas, sociais, geográficas etc. em nosso estudo, por isso, determinamos nosso trabalho como um estudo gramaticográfico, o qual visa, por meio de diversas análises e comparações, descrever como é realizado o processo de registro, nesse caso, da classe gramatical dos artigos em gramáticas de E/LE para brasileiros.

Também, nos baseamos nos preceitos expostos por Maquiera (1993) e Calero Vaquera (2015), as quais concordam que a gramaticografia da língua espanhola passou por uma evolução contínua e a concepção desse tipo de gramática (escolar/pedagógica) foi se adaptando de acordo com os avanços tecnológicos, científicos e com as exigências de cada período sócio-histórico, porém, sempre mantendo seu viés pedagógico. Por isso, ela apresenta certa relevância no fato de criar estratégias de aprendizagem que se baseiem na comparação entre línguas, especialmente em termos de gramática, pois quando se trata de falantes cuja língua nativa é semelhante à língua estrangeira que estão estudando – como ocorre com brasileiros que estão aprendendo espanhol – é crucial pensar nessa possibilidade adotada por muitos gramáticos.

Os Artigos

A classe gramatical escolhida para o desenvolvimento deste trabalho se manifesta, primeiramente, como sendo um morfema preso, ou seja, os artigos, quando utilizados na oração, são signos linguísticos que dependerão de outro elemento livre e presente no sintagma. Ademais, assim como todos os elementos pertencentes à classe dos determinantes, devem sempre preceder o substantivo ao qual fazem menção. Desse modo, nos termos de Leonetti (1999), o artigo, de modo geral:

[...] determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso. Tradicionalmente se han anejado dos nociones centrales para definir el significado del artículo definido: la de ‘información consabida o conocida’, y la de ‘unicidad’, que se remonta a la teoría de las descripciones definidas de Russell (1905).” (LEONETTI, 1999, p. 791).

Nesse sentido, segundo Leonetti (1999, p.789), “*Las lenguas que poseen artículo lo emplean, al igual que los otros determinantes, para restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales.*” Além de sua função determinadora, os artigos também se incluem na categoria dos determinantes pelo fato de possuírem a posição pré-nominal, fator que também os conecta às outras subcategorias em questão de morfologia.

Entretanto, observamos uma breve transformação nos conceitos expostos acima no procedimento de registrar os artigos nas gramáticas, já que, como veremos nos tópicos seguintes, mesmo com as teorias que consideram os artigos como parte da classe dos determinantes, os autores das gramáticas não o consideram em seu registro. Além disso, vislumbramos uma espécie de comparação entre os usos dessa classe gramatical com a língua portuguesa, já que as gramáticas são destinadas a esse público de falantes. Também, encontramos conceitos mais atualizados sobre a ideia de norma e gramática para os escritores desses manuais que serão analisados, visando abordar as dificuldades dos aprendizes.

Gramáticas de E/LE para brasileiros analisadas (Séc. Xx)

É importante retomar as gramáticas que foram analisadas durante o presente estudo, as quais foram apresentadas brevemente na introdução. Dessa maneira, não poderíamos deixar de utilizar em nossa pesquisa a primeira gramática de E/LE destinada ao público brasileiro: *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros* (NASCENTES, 1920), a qual se contextualiza em um período específico da gramatização no Brasil, como é colocado por (Cavalieri, 2001), que seria o designado Período Científico (1881 - 1941), o qual apresenta certos ecos dos estudos histórico-comparativistas europeus, iniciados nos primeiros anos do século XIX.

A obra de Antenor Nascentes (1920), sendo a primeira gramática de espanhol voltada ao ensino da língua espanhola para brasileiros publicada no Brasil, é de grande interesse, pois ela não só contribuiu significativamente para o avanço do ensino do idioma no país, mas também estabeleceu um paradigma descritivo que provavelmente influenciou propostas subsequentes.

Também, optamos por selecionar uma gramática que estivesse em um período diferente do evidenciado anteriormente, por isso, elencamos *El Castellano Contemporáneo: Gramática y Textos* (JUCÁ FILHO, 1944), a qual, mesmo que de maneira inicial, se insere no Período Linguístico (1941 - atualidade) e se baseia nas disposições realizadas por Mattoso Câmara no livro *Princípios de lingüística geral* (1942), o qual teve sua produção resultante da inserção da disciplina de linguística nos cursos de Letras do Brasil e pela maturação da Linguística no país e fomentação de estudos sobre a linguagem sob diferentes abordagens científicas. Nesse caso, a gramática elegida se encontra na Fase Estruturalista do período mencionado.

Gramatização dos artigos em gramáticas de E/LE para brasileiros (séc. XX)

Como já mencionamos, o processo de gramatização da língua espanhola foi evoluindo conforme as necessidades do público-alvo, ou seja, relacionando essa ideia às gramáticas direcionadas para o público brasileiro, é possível averiguar algumas especificidades relevantes, como é o caso da apresentação de traduções e contrastes entre as duas línguas. *Também, devemos considerar os apontamentos realizados pelos teóricos mencionados anteriormente, os quais expuseram todas as características pertinentes para a locação da classe dos artigos na classe dos determinantes.* Para isso, gostaríamos de retomar as duas gramáticas analisadas e realizar apontamentos específicos sobre a classe dos artigos.

Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros (NASCENTES, 1920):

Nesta gramática de língua espanhola para brasileiros, a qual podemos chamar de inaugural, é possível visualizar, logo em seu índice, a apresentação crescente dos conteúdos, ou seja, o grau de relevância no aprendizado, de acordo com os autores, de determinadas classes gramaticais na medida em que será necessário seu conhecimento para o avanço do ensino da língua, já que, seguindo a tradição da estrutura gramatical, os conteúdos são apresentados de acordo com sua interferência na compreensão e entendimento da língua. Desse modo, gostaria de apresentar, em anexo, o índice da gramática estudada:

INDICE	
Introdução	III
Alphabeto. Pronuncia das letras.	7
Vogaes e grupos vocalicos. Consoantes e grupos consonan- ticos. Notações lexicas e syntacticas. Abreviaturas.	11
Orthographia	13
Prosodia	14
Artigo	18
Substantivo	19
Adjectivos qualificativos	24
Adjectivos determinativos	26
Graus de significação	29
Pronomes	33
Verbos regulares	35
Verbos irregulares	45
Preposições	62
Adverbios	63
Conjunções	65
Interjeições	67
Formação das palavras. Composição e derivação	68
Da syntaxe em geral	72
Syntaxe do artigo, do substantivo e do adjectivo	75
Syntaxe do pronome	79
Syntaxe do verbo	84
Syntaxe das palavras invariaveis	90
Archaismos e neologismos	93
Barbarismos e solecismos	95
Idiotismos	98
Noções praticas de phonetica	99
Noções de semantica	101

(Nascentes, 1920)

Em outra análise, pode-se notar que a classe dos determinantes não possui um capítulo apenas para ela, sendo considerada, de modo geral, na parte de adjetivos determinativos. Nesta gramática, em resumo, a categoria dos determinantes não recebe a diferenciação entre seus elementos, ou seja, não há um capítulo específico destinado a essa classe, o escritor faz uso do conceito global da função determinativa para distribuir a apresentação de suas subclasses em outros capítulos, como é o exemplo do capítulo sobre *Adjetivos determinativos*, no qual ele apresenta a classe dos possessivos, dos demonstrativos, dos numerais (cardinais, ordinais, fracionários, multiplicativos), do distributivo e dos indefinidos.

Não tratados nesta unidade, os artigos são apresentados separadamente no capítulo cinco, em que se distingue entre os artigos definidos e indefinidos. Além de explicar as formas que constituem o paradigma dos artigos, o autor também discute sua origem no latim, os casos em que podem se contrair com preposições e os usos específicos na língua espanhola. Um exemplo disso é a regra que proíbe o uso do artigo "la" antes de substantivos femininos que começam com o fonema /a/ em sílaba tônica, devido a ajustes articulatórios.

Nesse sentido, a brevidade na apresentação da classe dos artigos deixa de explorar complexidade de determinada estrutura, como pode-se verificar nas imagens referentes ao capítulo completo a seguir, já que introduz de maneira básica sobre a existência dos artigos definidos e indefinidos. Também, faz um adendo sobre o uso do 'lo' para o gênero neutro, o que, atualmente, não seria adequado, já que 'lo' é considerado um pronome:

CAPITULO V

Artigo.

Ha dois artigos: o definito, também chamado determinado, e o indefinito, também chamado generico ou indeterminado.

O definito no singular é *el* para o masculino, *la* para o feminino e *lo* para o neutro; no plural é *los* para o masculino e *las* para o feminino.

Em genero neutro se usam com o artigo: o adjectivo, quando significa o generico, o abstracto: *lo útil*, *lo bueno*; o substantivo em condições que veremos na syntaxe; o adverbio em condições que mais tarde estudaremos.

Junto de substantivos femininos começados por *a* ou *ha* accentuados, desde que não sejam nomes proprios de mulher, usa-se *el* em vez de *la*: *el agua*, *el hambre*, *la Ángela*. Desta regra se exceptuam os nomes das letras *a* e *h*, que se dizem *la a* e *la hache*, e os adjectivos (salvo licença poetica): *la árida tierra* e não *el árida tierra*.

Advirta-se que este *el* não é o artigo masculino como dizem certas grammaticas; seria um contrasenso

— 19 —

usar o artigo masculino diante de um substantivo feminino. A forma primitiva do artigo feminino era *ela*, que diante das palavras começadas por consoante, soffreu apherese (*ela casa* = *la casa*) e diante de palavras começadas por vogal, especialmente *a*, soffreu apocope (*ela aldea* = *el aldea*, *ela alma* = *el alma*); mais tarde o emprego do *el* se restringiu ao caso do *a* accentuado.

O artigo *el* se contrae com a preposição *a* em *al* e com a preposição *de* em *del*: *al niño* em vez de *a el niño*, *del niño* em vez de *de el niño*. Não existem em espanhol contracções com as preposições *en* e *por*, de maneira que se diz *en el*, *en la*, etc., *por el*, *por la*, etc.

O artigo indefinito é *un*, *una*, *unos*, *unas*. Não se combina com preposição alguma.

(Nascentes, 1920)

Logo, a apresentação dos usos da classe é relevante, porém, poderia ter sido realizada de maneira mais esclarecedora, apresentando a função determinante dos artigos e não apenas exemplos de bom e mau usos.

El Castellano Contemporáneo: Gramática y Textos (JUCÁ FILHO, 1944):

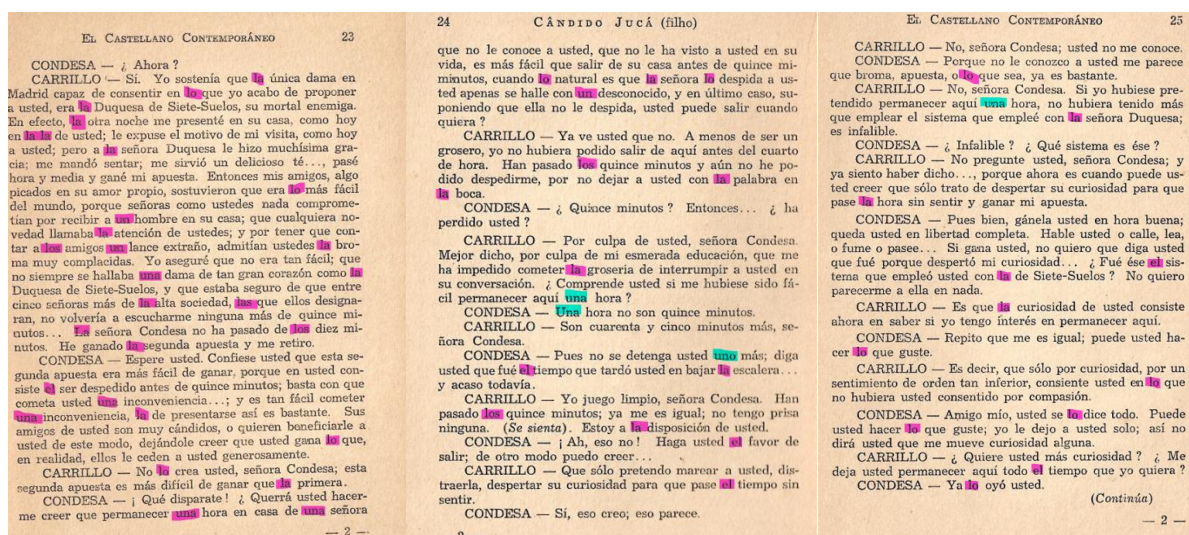
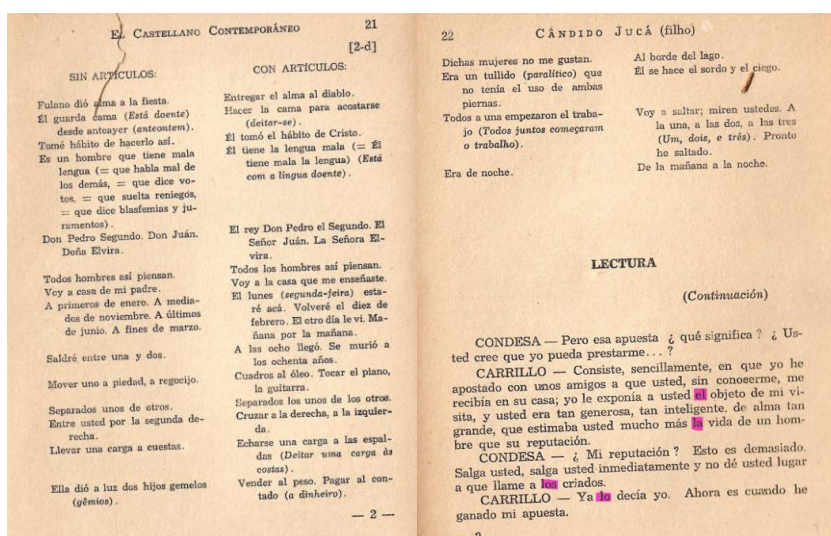
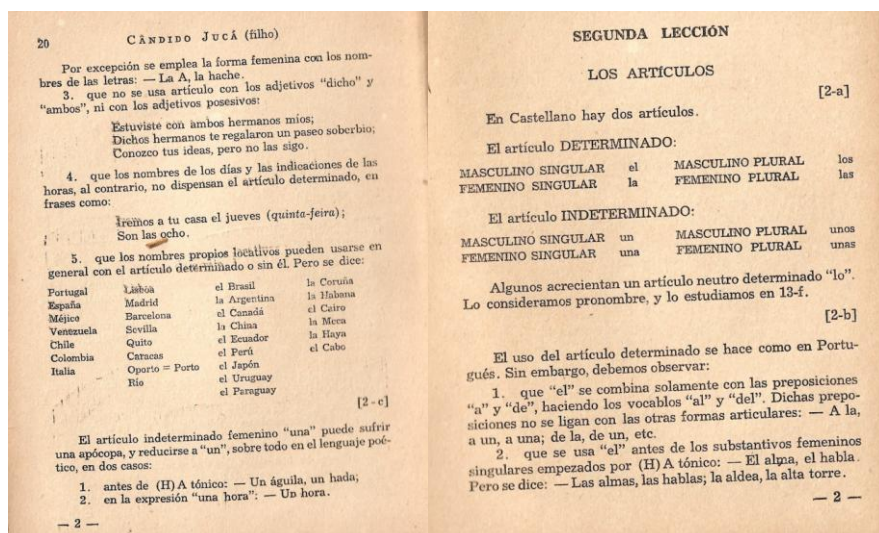
Nesta gramática, a apresentação dos artigos também é realizada separadamente dos determinativos, já que Jucá Filho (1944) a faz de maneira dividida entre os capítulos: *Los determinativos – los adjuntos*, dividindo-os em dois grupos: (i) adjetivos e (ii) advérbios; *adjetivos determinativos*: (i) demonstrativos, (ii) posesivos, (iii) indefinidos, (iv) interrogativos (uso específico de pronome relativo). Dessa maneira, a mesma estrutura gramatical se repete, já que os artigos são apresentados em um capítulo muito anterior aos citados, separados em determinados (el, los, la, las) e indeterminados (un, uno, una, unas).

Essa atitude de apresentar os artigos antes das outras classes presentes na classe dos determinantes deixa clara sua exclusão da classe pelos autores, como pode ser evidenciado no índice a seguir:

INDICE SISTEMÁTICO		PÁG.
1)	EL CASTELLANO — SU PRONUNCIACIÓN	9
	El susto de la Condesa (Benavente)	16
2)	LOS ARTICULOS	19
3)	LOS SUBSTANTIVOS — EL GÉNERO	26
4)	EL NÚMERO	34
	La Muerte de la Emperatriz de la China (Darío)	39
5)	LOS VERBOS — LAS CONJUGACIONES REGULARES	42
6)	LOS TIEMPOS COMPUESTOS	52
	Esprújulos	56
7)	LAS CONJUGACIONES COMPUESTAS	60
	La Epopeya de una Cingara (Dicenta)	65
8)	CONJUGACIÓN REFLEXIVA	70
	Graves y Agudos	74
9)	LOS PRESENTES IRREGULARES	77
	Reformarse es Vivir (Rodó)	87
10)	CONSECUENCIAS	90
	Homógrafos	97
	La Venta de los Gatos (Bécquer)	99
11)	LOS PASADOS IRREGULARES	102
12)	LOS OTROS TIEMPOS IRREGULARES	113
13)	LOS DETERMINATIVOS — LOS PRONOMES	121
14)	LOS ADJUNTOS	136
	Historia y Vida del Gran Tacaño (Quevedo)	143
15)	LOS NUMERALES	147
16)	LOS CALIFICATIVOS	156
17)	LOS CONECTIVOS — LAS PREPOSICIONES	163
	Dos días en Salamanca (Alarcón)	173
18)	LAS CONJUNCIONES	176
19)	OBSERVACIONES sobre el VOCABULARIO	185
20)	sobre la SINTAXIS	195
	Algunas Cartas Comerciales	201

(Jucá Filho, 1944)

Em seguida, gostaria de adicionar todas as páginas referentes ao capítulo que trata sobre o artigo, tendo em vista a breve quantidade de páginas. Ademais, é interessante ressaltar que o autor também retoma a ideia de ‘lo’ como artigo neutro, como foi visto na primeira gramática:



(Jucá Filho, 1944, p.19-25)

Na página 19, pode-se verificar que a explicação de que o uso do artigo determinado em língua espanhola acontece como em língua portuguesa, salvo algumas exceções explicadas em

seguida. Também, adiciona a questão de que o artigo feminino ‘una’ pode sofrer apócope quando utilizado em linguagem poética e reduzir-se a ‘un’, como é o caso de “un águila”, ou “un hora”. Em seguida o autor trabalha com exemplos de frases que possuem e outras que abdicam do uso de artigos.

Outro ponto relevante, é que o autor traz um texto literário que faz uso de artigos determinados e indeterminados ao final da explicação. Nesse sentido, tomei a liberdade de grifar quais seriam os artigos (cor rosa) e em azul (numerais), os quais poderiam confundir o aprendiz em uma leitura desatenta.

Por fim, sobre a não marcação dos artigos na classe dos determinantes e a não explicação de sua função, podem confundir o aprendiz e até mesmo fazer com que a gramática se transforme em um manual de exemplificação do uso.

Considerações Finais

A classe gramatical dos artigos, em seu processo inicial de gramatização em gramáticas de língua espanhola direcionadas ao público brasileiro, não teve sua função explicada de maneira a consagrar sua participação efetiva na categoria dos determinantes da língua, muito menos sua integração como parte dessa categoria.

Nesse sentido, ao vermos que, primeiramente, os determinantes não recebem as devidas categorizações como uma classe gramatical estruturada e composta por outras subclasses, nos faz perceber que a gramatização inicial desses elementos não colabora com as prerrogativas apresentadas posteriormente pelos estudiosos da linguagem. Logo, se não existia a premissa de uma categoria geral para os determinantes, entendendo seu local na oração, sua função e seus usos, não haveria como os artigos serem incluídos em tais capítulos e explicações.

Também, é necessário relembrar questões como a tradição gramatical, a qual permanece com a ideia de que a apresentação dos conteúdos deva ser realizada de maneira crescente, de acordo com a necessidade de uso. Por isso, a classe gramatical dos artigos, costumeiramente, deve ser encontrada nos primeiros capítulos do índice.

Em suma, foi possível analisar como foi feito o processo da descrição dos artigos nas gramáticas de E/LE para o público brasileiro publicadas no século XX e realizar uma comparação da descrição da classe gramatical entre as diferentes gramáticas (1920 e 1944), podendo estabelecer uma relação de semelhança entre ambas, já que nenhuma apresenta a função dos artigos, mas apenas a maneira como eles devem ser utilizados para compor uma sentença significativa.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3 ed. Tra. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *História e Historiografia da Linguística: um mapa de orientação*. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa. *Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo : Pá de Palavra, 2020. pp. 30-49.
- CALERO VAQUERA, María Luisa. Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispánica (siglo XIX). *Revista Philologica Romanica*, v. 15–16. p. 103–119, 2015.
- CAVALIERE, R. Uma proposta de periodização dos estudos lingüísticos no Brasil. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 45, 2001.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M.. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo : Contexto, 2017. 224 p.
- JIMÉNEZ JULIÁ, Tomás. *El paradigma determinante en español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2006.
- JUCÁ FILHO, Cândido. *El Castellano Contemporáneo: Gramática y Textos - para uso de los colegios brasileños*. Rio de Janeiro: Pan-Americana, 1944.
- LACA, Brenda. Presencia y ausencia de determinante. En: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. 1 v. p.831-928.
- MAQUIEIRA, Marina. *Las gramáticas castellanas para extranjeros a lo largo del siglo XVI*. Departamento de Filología Hispánica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de León, *Revista Contextos*, p. 265-290, 1993
- NASCENTES, Antenor de Veras. *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Livraria Drummond Editora,
- SWIGGERS, Pierre. *Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa*. En: Vila Rubio, Neus (ed.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Berna: Peter Lang, 2013.

***TENDRÍA QUE + INFINITIVO* NO DISCURSO DIGITAL EM ESPANHOL: UMA ANÁLISE PRAGMALINGUÍSTICA¹**

**Léa Angeline da Costa - UFCA
Nadja Paulino Pessoa Prata - UFC**

1 Introdução

No cerne do debate contemporâneo, o discurso digital nutre-se dos mais diversos níveis e formas de manifestação da linguagem. Para Fiorin (2016), a linguagem é um fenômeno complexo que demanda um estudo sob múltiplas perspectivas, uma vez que pertence a distintos domínios. Sincrética ou multimodal, a linguagem verbal no ambiente virtual presta novos sentidos aos elementos gramaticais, centrando-se nas avaliações e opiniões sobre a sociedade moderna e o mundo que as rodeia, o que pode ser mapeado, em parte, pela categoria da modalidade. Dessa forma, a presente pesquisa sobre a modalidade deôntica na língua espanhola consagra ainda mais a complexidade do estudo linguístico no discurso digital, uma vez que é consciente da dificuldade de delimitação tanto da categoria modalidade como das perífrases verbais, também nessa língua. Por isso, pretendemos analisar e descrever o uso de “tener que+infinitivo” no condicional no discurso digital na língua espanhola, considerando os níveis e planos de análise pragmalinguística, conforme proposto por Fuentes Rodríguez (2017).

Por ser uma metodologia de análise mais discursiva, compreendemos que a proposta pragmalinguística alcança os vários usos e valores que essa perífrase modal deôntica (PMD) pode expressar nesse tipo de discurso, uma vez que considera o contexto em sentido amplo para estudá-la. Segundo Gómez Torrego (2009), muitos dos matizes expressos pelas perífrases verbais dependem de questões pragmáticas. Além disso, segundo Gili Gaya (1980), o modo verbal expressa a atitude do falante, desse modo, compreendemos que a PMD no condicional abrange diversos fatores linguísticos e extralinguísticos pertinentes para a compreensão da expressão da modalidade deôntica.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa aspira contribuir de forma mais abrangente no que diz respeito à observação da construção de sentidos no discurso digital por meio de elementos avaliativos como os modais deônticos manifestados nas redes sociais *Facebook* (FB), *Twitter/X*

¹ Este trabalho está relacionado à dissertação “O uso da perífrase modal “tendría que+infinitivo” no condicional no discurso digital escrito em espanhol” (<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/74038>), de Léa Angeline da Costa, e ao projeto “A expressão da obrigação em língua espanhola: uma análise pragmalinguística no discurso digital” (Bolsa PQ2 - CNPq: 309789/2022-2), da prof.^a Dr.^a Nadja Paulino Pessoa Prata.

(TW) e *Instagram* (IG). De acordo com Cunha (2011), compreender um fenômeno sintático implica estudar a língua em uso em diferentes contextos, pois a gramática é constituída como um organismo maleável que se adapta a necessidades comunicativas. Queremos, portanto, contribuir para o contínuo desenvolvimento da gramática discursiva, onde os elementos gramaticais interpretam as relações sociais que se revelam, também, no discurso digital.

Do ponto de vista retórico-discursivo, este artigo está dividido em 3 seções que versam sobre (i) aspectos gerais da modalidade, especificamente, na perspectiva da Pragmalinguística; (i) metodologia da pesquisa; (iii) resultados das análises quali-quantitativas.

Modalidade deôntica na perspectiva da Pragmalinguística

A Pragmalinguística ou Linguística Pragmática atua no plano de realização linguística que descreve os componentes linguísticos internos em relação com elementos externos (FUENTES RODRÍGUEZ, 2017, p. 39). Para analisar e descrever a PMD “tendría que+infinitivo” no discurso digital, adotamos tal perspectiva, pois esta reflete a conexão da língua com o entorno, permitindo assim um modelo integral de análise do produto comunicativo em uso. Sob essa ótica, conscientes da importância dessa junção, adiantamos que, em nosso estudo, o gramático e o pragmático não serão descritos isoladamente, mas, seguindo a concepção de Fuentes Rodríguez (2017), em uma mútua influência e constante interação entre a parte verbal e a situacional, aproximando-se da realidade do discurso.

Em seu modelo de análise linguística, Fuentes Rodríguez (2017) defende a necessidade de uma visão pragmática que analise o objeto linguístico como um todo, em interação com o contexto no qual se situa. Conforme explica a autora, essa perspectiva mostra, num elo entre texto e contexto, uma influência de fatores ambientais no produto linguístico que estabelece uma inter-relação entre níveis e planos. Além disso, Fuentes Rodríguez (2017) afirma que devemos compreender o texto como uma unidade linguística máxima que interage com um contexto amplo, ou seja, temos que alargar o campo de estudo, abrangendo tudo o que influencia a língua e que se reflete nela. Essa importância dada ao ambiente se justifica porque o contexto é o que determinará o uso da língua e as implicações nocionais ou faciais de uma enunciação linguística “porque temos de ter em conta o contexto: as circunstâncias comunicativas, externa, referencial, e a própria relação comunicativa: o contrato de fala, a relação interlocutiva”, como nos esclarece Fuentes Rodríguez (2017, p. 48-49)².

² Tradução nossa. Texto original: “pues que hay que tener en cuenta el contexto: las circunstancias comunicativas, externas, referenciales, y la relación comunicativa en sí: el contrato de habla, la relación interlocutiva” (FUENTES, RODRÍGUEZ, 2017, p. 48-49).

Neste trabalho, cabe destacar que, de acordo com Thegel (2017, p. 172), é fundamental estudar a fundo o contexto antes de classificar o condicional sempre como atenuante, uma vez que alguns fatores são necessários para interpretar o seu comportamento linguístico como identificar a situação comunicativa, saber quem são os interlocutores, identificar qual a possível ameaça à imagem ou qual a real intenção do falante. Diante disso, adotamos a metodologia pragmalinguística que inter-relaciona todos os componentes do esquema comunicativo, permitindo a compreensão de todos os fatores internos e externos envolvidos no uso da língua e, principalmente, a interpretação da PMD no condicional no discurso digital.

A primeira etapa metodológica, nesta análise, é segmentar os níveis do discurso. Para isso, Fuentes Rodríguez (2017) considera as contribuições da escola de Genebra, bem como segue a proposta metodológica de análise textual de Van Dijk (1992), que organiza e divide o discurso internamente em três níveis condicionados por fatores externos: superestrutura (SUP), macroestrutura (MAC) e microestrutura (MIC). Para a autora, esta multidimensionalidade do discurso é fundamental e todos os seus elementos devem ser considerados e relacionados. Essa multidimensionalidade é considerada, também, quando a autora estabelece os planos enunciativo-modal e informativo-argumentativo na construção da MAC. Assim, os planos enunciativo e modal marcam a inscrição e a intenção do falante (o falante deixa-se ver no seu discurso por meio da modalização) e os planos informativo e argumentativo tratam da organização e adaptação das informações com base no que ouvinte sabe ou desconhece, bem como o modo como o falante argumenta para convencê-lo de alguma ação.

Como nosso objeto de pesquisa é o plano modal (relativo à modalidade deôntica), trataremos brevemente da expressão dessa categoria em espanhol, que pode se revelar em diversas formas linguísticas. Fuentes Rodríguez (1991) compreende a modalidade manifestada na oração por meio de recursos entonativos, semânticos e sintáticos, elementos fonológicos como entonação e a ordem da oração, mostrando informações mais ou menos marcadas. Conforme a autora, tais recursos podem aparecer explícitos ou implícitos. Na modalidade explícita, vemos a atitude do falante, atendendo a concepção de *modalidade* defendida pela autora: apontar a visão do construtor da comunicação com respeito àquilo que determina ao seu ouvinte, e não como uma mera avaliação ou subjetividade. Além disso, as marcas de modalidade devem apresentar um comportamento sintático interno ao *dictum*, uma vez que sua função sintática e sua função enunciativa não se encontram no mesmo plano. Por sua vez, Grande Alija (2002), entende a modalidade como uma categoria semântica que se manifesta das seguintes formas: (iv) procedimentos léxicos: como adjetivos,

substantivos, verbos modais, advérbios e locuções adverbiais; (v) procedimentos morfológicos (modo e tempos verbais); (vi) procedimentos suprasegmentais (entonação); (vii) interjeições.

No tocante à expressão da obrigatoriedade (modalidade deôntica) em espanhol, Fuentes Rodríguez (1991) exemplifica que esta pode ser marcada por advérbios, como *necessariamente*, *obligatoriamente*, por vocativos, interjeições e perífrases verbais, como “tener que+infinitivo”, objeto focal deste artigo. Conforme Gómez Torrego (1988), o espanhol é uma língua rica em perífrases verbais, sendo uma oportunidade desafiadora para a descrição de uma categoria de difícil definição, tanto conceitual como estrutural.

Para Fernández de Castro (1999), é unânime que essa perífrase expressa uma obrigação especialmente intensa que prevalece sobre “deber ou haber de+infinitivo”. No entanto, segundo o autor, não se trata de uma diferença gradativa, mas sim qualitativa, ou seja, quando vai de encontro à vontade do sujeito, é considerada uma obrigação.

Desde uma perspectiva histórica, os marcos iniciais da perífrase “tener que+infinitivo”, datam da Idade Média. De acordo com Garachana Camarero (2017), a perífrase espanhola “ser tenido/tenido de+infinitivo” caiu em desuso no fim da Idade Média, dando lugar a “tener de+infinitivo” no século XVI e, no lugar desta, “tener que+infinitivo” surge a partir do século XVIII, mas só no século XIX foi empregado de maneira particular. Ademais, segundo a autora, a perífrase “tener que+infinitivo” é padrão para a expressão de necessidade deôntica no espanhol conversacional contemporâneo, ainda que assuma outros sentidos, mas de forma minoritária, como veremos na análise dos resultados.

Metodologia: corpus e procedimentos de análise

Nosso *corpus* linguístico se constitui de um conjunto de textos escritos na língua espanhola, proveniente de fontes digitais da Internet, sendo predominante a variedade peninsular. Sua compilação é fruto do projeto *Macrosintaxis del Español Actual* (MEsA), dirigido pela Dr.^a Catalina Fuentes Rodríguez, catedrática da Universidade de Sevilha e autora da perspectiva pragmalinguística adotada nesta pesquisa.

O *Corpus* MEsA³ coleta materiais públicos disponíveis na Internet com uso direcionado estritamente à investigação linguística. Para nossa pesquisa, restringimo-nos às redes FB, TW/X e IG, as quais constituem nosso *subcorpus*.

³ Disponível em: <https://grupo.us.es/grupoapl/materiales-corpus/corpus-mesa> Acesso em: 18 nov. 2022.

Para identificar cada ocorrência da PMD no condicional no *subcorpus*, utilizamos o programa gratuito de busca e identificação de palavras e expressões *AntConc*⁴, devido à precisão dos extratos dos textos. Dessa forma, coletamos 100 (cem) ocorrências da PMD no condicional. Após esse processo, procedemos à análise dos dados, que se deu de duas formas: análise qualitativa e quantitativa.

Para a análise qualitativa, adotamos a proposta de análise pragmalinguística de Fuentes Rodríguez (2017) e de Prata (2021), que estabelecem categorias de análise: (i) superestrutura, que se trata do tipo e sequência de texto, (ii) macroestrutura, que se relaciona com a emissão do usuário-falante a um usuário-ouvinte e a organização informativa, argumentativa e polifônica do texto e, por fim, (iii) microestrutura, que corresponde aos aspectos morfossintáticos na oração. Entretanto, para este trabalho, focamos em apenas duas categorias: uma do plano da organização informativa, relativo à macroestrutura, e outra sobre os tipos de processos verbais escopados pela PMD, categoria relativa à microestrutura.

Para a análise quantitativa, utilizamos o programa *Statistical Package for Social Science* – SPSS, que gera cálculos de frequência/porcentagem dos dados e permite o cruzamento e inter-relação entre categorias. Finda esta etapa, procedemos à análise quali-quantitativa do uso da perífrase “tener que+infinitivo” no discurso digital escrito em espanhol.

Resultados: análise e discussão dos dados

Para a análise de PMD no condicional, observamos nesse trabalho uma categoria relativa à MAC, ou seja, a organização informativa, e uma categoria relativa à MIC, ou seja, os tipos de processos verbais escopados pela PMD, e a inter-relação entre elas.

Conforme Fuentes Rodríguez (1996), a MAC é a parte do texto que forma as relações subjacentes do produto linguístico que transcende o âmbito oracional, estamos no âmbito do enunciado. Para compreender, nesse nível, o comportamento pragmalinguístico da PMD no condicional, consideramos a categoria que compreende a organização informativa onde a PMD se realiza. Isso permite identificar a intenção comunicativa dos usuários e as diferentes estratégias e modos de usar o código linguístico.

Segundo Rojo (1983, p. 89-90), uma sequência pode responder a diferentes intenções comunicativas e, conseqüentemente, apresentar estruturas e organizações informativas diferentes,

⁴ Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 5 set. 2024.

como a inversão da ordem direta das orações e o uso de marcadores discursivos. Desse modo, analisamos dois tipos de estrutura informativa: uma marcada e outra não marcada.

Com base na análise das 100 (cem) ocorrências, constatamos, no nível da MAC, que o tipo de estrutura dos enunciados deônticos constituem-se de estruturas oracionais, predominantemente, *marcadas*⁵ (66% dos casos). Esse resultado pode estar associado ao fato de os usuários, em geral, considerarem necessário lançar mão de recursos de realce na organização de seu discurso, destacando uns elementos sobre os outros na oração, numa ordem estratégica que é construída conforme o que o seu interlocutor necessita saber ou reconhecer como mais relevante.

Essa frequência elevada da estrutura marcada atende ao que supúnhamos, já que o discurso digital se nutre de estratégias linguísticas usadas pelos usuários com uma forte dimensão argumentativa, colocando ênfase nas informações que lhes interessam. Conforme Gutiérrez Ordóñez (1997), os indivíduos estruturam o que dizem para informar algo a um destinatário, com o objetivo de modificar seu nível de conhecimento, transmitindo-lhe dados que acreditam serem novos. Como vemos em (1) e (2), temos a ordem da estrutura oracional deôntica, estreitamente relacionada ao grau de importância que o usuário-falante⁶ atribui a um conteúdo novo, enfático ou contrastivo face às demais informações que quer veicular:

(1) Usuario 21 (mujer):

*Vergüenza os **tendría que dar**, que la maleta de @albasweetc no la tiene, la maleta de @tamysweetc se la entregaron rota, revuelta y se la disteis sin cosas de valor. La maleta de @soniasweetc se la han traído a la casa de @albasweetc, pero con todo.* (IG)

(2) Usuario 152 (mujer):

*Vergüenza les **tendría que dar**.* (IG)

Conforme Sánchez Arroba (2020), a ordem SVO marca as relações gramaticais em espanhol, mas essa ordem pode ser alterada por fatores pragmáticos-semânticos: quando a oração se inicia pelo objeto, como em (1) e (2), temos um exemplo de focalização e topicalização do objeto. Os usuários 21 e 152 implementam uma carga semântica com a inversão da ordem oracional padrão (SVO). Segundo Salvador Gutiérrez (1997), a ordem da oração não depende, em geral, de funções sintáticas ou semânticas, mas sim das funções informativas. Essa organização informativa contribui ainda para a organização argumentativa, que, em (1) e (2), os usuários salientam o termo pejorativo

⁵ Baseando-se em Fuentes Rodríguez (1999), consideramos os seguintes critérios para reconhecer uma estrutura marcada: a ordem oracional; intensidade; focalizadores pressuposicionais, estrutura de ênfase, mecanismos para ressaltar uma informação.

⁶ Optamos pelo termo “usuário-falante” para o emissor do discurso e “usuário-ouvinte” para o receptor/leitor do discurso digital.

“vergüenza” e enfatizam a necessidade da mudança de comportamento, baseada na temática moral a ser adotada.

Em (3), observamos que a informação inicial na oração representa o que Salvador Gutiérrez (1997) explica a respeito do funcionamento dos enunciados informativos: tudo acontece como se o falante adiantasse uma resposta a uma possível pergunta do ouvinte. Assim, o enunciado do usuário-falante traz informações baseadas no que seu ouvinte, provavelmente, saiba e as esclarece antecipadamente,

(3) Usuario 10 (hombre):

*Ni en el Centro de Barcelona, ni en el de Madrid! **Tendría que ver** usted como está Fuenlabrada de gente que no puede vivir en Castellana.*

Em (3), o usuário organiza a distribuição das informações no enunciado conforme o que ele acredita que seu usuário-ouvinte possa não entender. Desse modo, o usuário 10 já inicia a informação negando possíveis ideias do seu ouvinte a respeito do lugar em que se encontra o excesso de pessoas em questão, em “Ni en el Centro de Barcelona, ni en el de Madrid!”. Somente após essa informação prévia, o usuário 10 usa a PMD para estabelecer a obrigação da ação de “ver”, a ser cumprida pelo seu alvo deôntico. Com base nisso, podemos afirmar que a PMD aparece em uma estrutura focalizadora. Conforme Neves (1999), a repetição da conjunção aditiva “ni [...] ni” não é obra do acaso, pois se coloca como mecanismo explicitamente argumentativo ao estabelecer uma função de não-ambiguidade (que também podemos entender como esclarecimento). Ainda, segundo a autora, o mecanismo de focalização pela repetição da conjunção recai sobre os lugares que o usuário pretende enfatizar, como no exemplo (3), marcando uma proibição sobre o lugar onde, sob o ponto de vista do usuário 10, as pessoas que não podem habitar.

Quanto às estruturas não marcadas, identificamos a PMD em 34% das ocorrências com enunciados distribuídos na ordem padrão SVO ou ordem natural. Assim como Sánchez Arroba (2020), um dos critérios em que nos baseamos para identificar esse padrão foi o critério de menor marcação formal, tanto no nível fonológico, como no nível morfossintático. Podemos identificar essa menor marcação tanto no nível fonológico, quando não apresentam um contorno entonativo, como no nível morfossintático, quando não há uma ampla distribuição sintática. Além disso, conforme Di Tullio (1997), na estrutura não marcada a distribuição da informação se ordena desde o conhecido ao novo, como vemos em (4):

(4) Usuario 147 (mujer):

*[...] El gobierno **tendría que restringir** las imágenes... Lo que sí sé que cuanto personas inocentes tienen que morir para que los gobiernos destruyan a todos...ya está bien. (IG)*

Em (4), observamos no nível morfossintático a distribuição dos elementos na oração que apresentam, na ocorrência da PMD, a ordem SVO, na qual o sujeito “El gobierno”, a perífrase verbal “tendría que restringir” e o objeto “las imágenes” ocupam seu lugar padrão na língua espanhola, sem a necessidade de destacar uns elementos (morfossintáticos ou fonológicos) sobre os outros e sem a necessidade de salientar alguma informação. Desse modo, a força ilocutiva se concentra na PMD para estabelecer a necessidade de “restringir”.

Com relação ao nível da MIC, que diz respeito aos aspectos fonológicos, semânticos e morfossintáticos do discurso, observamos enunciados materializados por meio de orações deônticas, focalizando no aspecto semântico dos verbos escopados pela PMD. Para isso, valemo-nos da proposta de processos verbais desenvolvida por Halliday (2004), uma vez que esses processos refletem as experiências dos participantes nas diversas circunstâncias em que se encontram, a saber: processos materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais.

Como resultado, nesse nível, verificamos que as escolhas dos usuários para avaliar a necessidade da realização de ações pelo alvo deôntico recaem, majoritariamente, sobre os processos materiais, perfazendo 62% dos casos. Trata-se de processos que representam ações no campo semântico do *fazer, criar, transformar e acontecer*, implicando em esforço ou empenho de energia concreta. É por meio deles que os emissores do discurso buscam a modificação de algo no mundo material. Esse resultado é importante para mostrar que há maior incidência sobre a realização de ações e mudanças efetivas no mundo físico, que envolve um esforço real inerente à capacidade ou habilidade do alvo deôntico para cumprí-las, pertencendo, pois, ao campo do fazer, como em (5) e (6):

(5) Usuario 7 (hombre):

*A vosotros os **tendrían que obligar** a tener las carreteras decentes y pasarles itv tambien y por supuesto si un conductor lo denuncia ser multados como nosotros.*
(FB)

Em (5), temos a manifestação da necessidade da ação material de “obligar” onde o participante ator responsável pela execução da ação não está explícito. Trata-se de uma ação associada ao mundo físico, no campo semântico do transformar, já que o usuário-falante 7 expressa a necessidade dessa ação para que se tenha uma “carretera decente”, no intuito de fazer acontecer, agir concretamente.

Em (6), o usuário 20 se mostra no plano enunciativo-modal por meio da PMD “tendrías que poner” que marca seu dito e sua avaliação sobre a necessidade de mudança do funcionamento do sistema eleitoral.

(6) Usuario 20 (hombre):

*@jordievole pues en tiempo de elecciones **tendrias q poner** sustitutos I no cerrar en domingo. Vergonzoso.* (TW)

Nesse caso, a PMD estabelece a obrigação da ação de “poner sustitutos” por parte do alvo deôntico, a ser cumprida em um momento específico estabelecido pela comunidade espanhola: “en tiempo de elecciones”. Podemos identificar, nesse enunciado, uma organização informativo-argumentativa, na qual o usuário-falante impõe ao alvo (tú-oyente-@jordievole) uma ação específica: mudar o funcionamento de um estabelecimento.

Como os processos materiais envolvem o esforço no mundo físico e, como dissemos, empenho de energia, podemos considerar, em geral, uma expressão de modalidade dinâmica relativa às capacidades ou habilidades do agente modal, necessárias para implementar as mudanças exigidas pela fonte modal. Contudo, em (5) e (6), o tipo de processo material nos mostrou que o usuário-falante busca implementar uma transformação no mundo físico, seja do sistema eleitoral (6), seja do sistema de trânsito (5), com ações concretas e baseadas em condutas e em leis, o que faz prevalecer a interpretação de modalidade deôntica nesses casos.

Outros processos, no entanto, exprimem ações associadas ao mundo interno, às representações cognitivas e aos sentidos, como o *proceso mental*, correspondendo a 19% das ocorrências. Esse tipo de processo representam as experiências internas do participante associadas ao pensar, ao sentir e ao conhecer, como em (7):

(7) Usuario 18 (mujer):

*[Mención a usuario] primero **tendríamos que saber** a qué nos dedicamos cada uno, mmmmm. lo mismo el ridículo lo hacen otros por 1000 al.* (FB)

O verbo escopado na PMD “saber” está associado ao que se processa na mente do usuário-falante, que compartilha essa necessidade com outros, que pode ser qualquer pessoa. Diferentemente dos processos materiais (mudança externa), os processos mentais requerem o uso de elementos intrínsecos do ser humano que respondem a uma mudança de estado emocional, mental, ao estímulo de sensações do escutar, pensar, refletir e que não dependem de um esforço no mundo físico. Conforme Cançado (2012), os verbos psicológicos selecionam argumentos com sujeitos [+animado] [+humano] que desenvolvam um estado emocional, em que um desses argumentos têm, necessariamente, o papel de experienciador desse estado emocional. Diante disso, na PMD, “tendríamos que saber” interpretamos que o tipo de processo é classificado como mental, onde “saber” carrega, além do sentido original, o sentido de reflexão sobre a atitude de autoconhecimento que o usuário-falante 18, [+animado; +humano], avalia como necessário ao alvo deôntico. Conforme Cançado (2012), os verbos psicológicos permitem a leitura de possibilidade deôntica.

Segundo Thegel (2017), o condicional usado em processos mentais pode adquirir valor de inferência, o que interpretamos, em (7), como uma expressão modal deôntica de forma indireta.

Não muito comuns no discurso digital, os *processos existenciais* foram identificados em 9% dos casos, pois revelam algo que existe ou acontece. Os usuários que o empregaram, buscaram estabelecer qualquer tipo de acontecimento considerado no mundo existente, de acordo com Halliday (2004), realizados por meio dos verbos “existir” e “haver”, como em (8):

(8) Usuario 3 (hombre):

*Para presentarse en política **tendrían q haber** unos mínimos... nos ahorraríamos muchos disgustos.* (TW)

De acordo com Halliday (2004), nos *processos existenciais*, pode “existir” qualquer fenômeno a ser construído como coisa, seja ela uma pessoa, um objeto ou uma instituição. No exemplo (8), essa “coisa” a existir se refere a “unos mínimos”: a quantidade de pessoas apropriadas a se candidatarem nas eleições, segundo sua avaliação. Conforme Miranda e Oliveira (2020), os *processos existenciais* selecionam um único participante obrigatório: aquilo ou aquele que existe ou que tenha que existir, para o qual não se atribui um significado experiencial. Por meio desse processo, o usuário-falante renuncia o envolvimento do ser existente em qualquer tipo de ação. Por isso, diferentemente dos processos materiais e relacionais, o processo existencial não admite um participante secundário, que seria um alvo deôntico, sendo assim, um discurso impessoal/genérico. Por isso, os verbos existenciais não estabelecem ações concretas, admitindo-se apenas a leitura da possibilidade do evento acontecer por conta de circunstâncias externas. Além disso, esse tipo de processo nos permite afirmar que o usuário-falante 3 põe em curso uma estratégia argumentativa com efeito de modalidade objetiva por meio do apagamento do participante agente e com a estratégia de nominalização como em “unos mínimos”.

Apuramos, ainda, em 7% das ocorrências, que os usuários, também, manifestaram uma opinião classificando ou atribuindo uma característica a coisas e pessoas, representando o *processo relacional*, que é responsável pelo estabelecimento de relações abstratas que determinam ou classificam pessoas e coisas. Desse modo, entre diferentes formas de realização da proposição, o falante escolhe o *processo relacional* para fazer sua avaliação sobre como deve ser o referendo, classificando-o, como no exemplo (9):

(9) Usuario 123 (mujer):

*[Mención al usuario 117] pues largaros de una puñetera vez. El referendum **tendría q ser** al reves para gente como tú, pero resulta que no todos son tú... y los españoles amamos a España.* (FB)

Em (9), a avaliação realizada por meio da PMD “tendría q ser” tem como escopo o verbo “ser”, que não estabelece uma ação, mas expressa uma característica permanente e imutável do “referendum”, devendo a consulta ser realizada distintamente para um determinado grupo de pessoas. Assim, estamos diante de um *proceso relacional* do tipo intensivo atributivo, pois temos como participantes um portador, o referendo, como entidade alocada em uma determinada classe, e a característica do portador “al reves”, que especifica como o referendo tem que ser. Diferentemente do exemplo (7), a leitura de capacidade ou habilidade não são possíveis no exemplo (9) quanto ao sujeito “referendo”, uma vez que contém o traço [-animado;-humano]. Contudo, permitimo-nos considerar uma leitura deôntica por metonímia, na qual alguém responsável pela ação de mudar o formato do referendo a realize obrigatoriamente.

No que se refere aos verbos do universo do “dizer”, temos os *procesos verbais*, que foram os menos frequentes, representando apenas 4% dos casos contabilizados. O ato de opinar e dizer atende às estratégias do falar e da expressão verbal. Os exemplos (10) e (11) ilustram o discurso indireto que, aparentemente, possuem o mesmo significado, contudo, apresentam modalizações distintas:

(10) Usuario 93 (mujer):

*Olé tú! que menos que eso!...ojalá estuvieras. **tendrías** tanto **que** decir verdades.*
(FB)

No ato do dizer, o usuário-falante dá a oportunidade para a voz do seu interlocutor, com menor comprometimento, menos assertividade e permissão da liberdade de expressão do usuário-ouvinte, como em (10). No entanto, a depender do contexto, da intenção argumentativa e em um ambiente virtual de manifestação de opiniões e julgamentos, verbos de teor comunicativo podem trazer um sentido totalmente contrário, como vemos no exemplo (11):

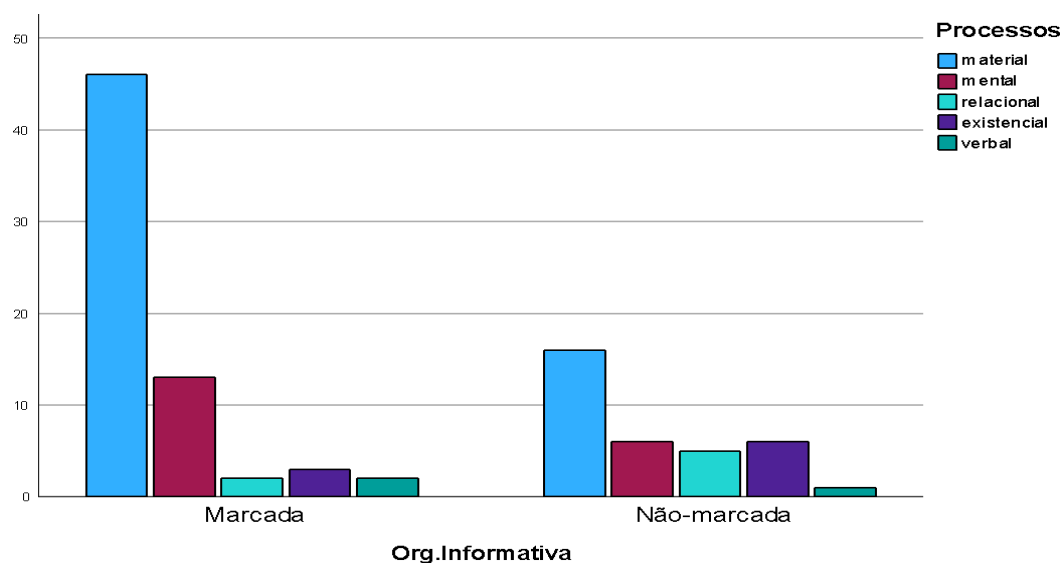
(11) Usuario 14 (hombre):

*[Mención al usuario 6] si es a si toda la razon, pero qué necesidad tienen de favorecer tanto a carlota? Porque si le quería tanto, no ha salido en su defensa? Qué no salgan imagenes, es lo más normal. Cómo estaría Carlota si estuvieran corriendo por hay? En fin, no **tendría** ni **que a ver** opinado porque nadie sabe la verdad.* (IG)

Em (11), após uma série de perguntas retóricas, o usuário-falante repreende, claramente, a manifestação de opinião do usuário-ouvinte ao inserir o conectivo “ni” na PMD, empregando sentido inverso ao exemplo anterior ao promover o silenciamento do usuário 6, sugerindo censura.

A relação entre MAC e MIC pode ser vista pelo cruzamento das categorias. Dessa forma, averiguamos uma inter-relação entre elas, como ilustra o Gráfico 1:

Gráfico 1: Organização informativa versus Tipo de processo verbal no uso da PMD



Fonte: Extraído do SPSS.

Ao analisar o gráfico, observamos, tanto na estrutura marcada como na estrutura não marcada, uma maior predominância dos processos materiais. Contudo, a estrutura marcada mostrou uma incidência, consideravelmente, maior no processo material. A partir disso, entendemos que, para instaurar uma ação material, mudança concreta no mundo externo e físico, o campo acional da imposição do “fazer” pode estar diretamente ligado a uma ordem de informações mais relevantes que outras, lançando mão de estruturas marcadas. Nesse caso, o usuário-falante focaliza aquilo que se deve fazer e como se deve agir, como vemos em (12):

(12) Usuario 121 (no identificado):

*Este anuncio lo **tendrian que** poner un 28 de diciembre!!!!Me parto!!! (FB)*

Em (12), o usuário-falante 121 focaliza o termo “este anuncio” considerando-o como uma informação nova, não conhecida pelo usuário-ouvinte e necessária para evitar ambiguidade, salientando ser no “anuncio” que recairá a ação de “poner” e não em outro suporte. Quando se põe em prática esse recurso, o falante supõe que o usuário-ouvinte não conhece a informação necessária para ser convencido dessa ação. Conforme Salvador Gutiérrez (1997), quando uma das funções são substituídas por pronomes átonos, na língua espanhola, estes se antepõem aos verbos. Por efeito dessa organização informativa, a presença do pronome oblíquo redundante é obrigatória, como em “este anúncio lo”, onde vemos em “lo” a repetição que substitui “este anuncio”, para que se possa distinguir o objeto do sujeito, evidenciando, assim, uma estrutura marcada.

Considerações finais

Conforme sugere Parret (1988), a modalidade deve ser analisada desde o ponto de vista da pragmática linguística, cujo objeto linguístico depende do seu contexto de uso, pressupondo seu estudo a partir de uma gramática semântico-pragmática. Além disso, de acordo com Gómez Torrego (2009), muitos dos matizes expressos pelas perífrases verbais dependem na maioria de questões pragmáticas. Direcionados por essas razões, apresentamos a análise e descrição do uso do objeto linguístico “tendría que+infinitivo” no discurso digital escrito em espanhol pelo viés da metodologia pragmalinguística, de Fuentes Rodríguez (2017), a partir de duas categorias de análise: plano informativo e tipo de processo do verbo escopado pela PMD.

No que tange ao plano informativo, mostramos que o usuário-falante distribuiu as informações na estrutura oracional segundo o grau de conhecimento do usuário-ouvinte sobre um determinado dado, manifestando-se, mais frequentemente, em estruturas marcadas. Essa necessidade teve como razão a cooperação para a interpretação do usuário-ouvinte, buscando que este se aproximasse das suas intenções comunicativas.

No tocante ao tipo de processo verbal, a PMD foi mais usada pelos usuários para avaliações sobre a necessidade ou obrigação de ações materiais e mentais a serem realizadas pelo agente modal (o alvo deôntico), ações essas a serem cumpridas com base em normas de conduta moral ou legal. Quanto ao processo material, concluímos que a leitura de modalidade deôntica se deveu ao fato de os processos materiais envolverem empenho de esforço real, implicando maior conflito de vontades entre a fonte modal e o alvo deôntico. No que diz respeito ao processo mental, o segundo mais frequente, identificamos o uso da PMD em representações de experiências internas do usuário associadas ao pensar, ao sentir e ao conhecer, induzindo o usuário-ouvinte a ter uma atitude de reflexão e revisão do seu comportamento, o que permite uma leitura de possibilidade deôntica.

Constatamos, finalmente, que a inter-relação entre a categoria “Organização informativa” da MAC e a categoria “Processo verbal” da MIC mostrou o condicionamento de estruturas marcadas em processos verbais materiais, na qual o usuário-falante supõe que o usuário-ouvinte não conhece uma informação relevante e a distribui intencionalmente, de modo a convencê-lo ao cumprimento de uma ação.

Referências bibliográficas

CANÇADO, M. Verbos psicológicos: uma classe relevante gramaticalmente? *Revista Veredas*, v. 16, n. 2, Juiz de Fora, p. 1-18, 2012.

- COSTA, L. A. da. O uso da perífrase modal “tener que+infinitivo” no condicional no discurso digital escrito em espanhol. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 157-176.
- DI TULLIO, A. *Manual de Gramática del español*. 2 ed. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 1997.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos, 1999.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. 1 ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. Adverbios de modalidad. *Verba*, n.18, 1991. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3159/pg_277-324_verba18.pdf;jsessionid=0B73C1D6236FAE93CA9339DBA0652F7F?sequence=1>. Acesso em: 17 set. 2024.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Aproximación a la estructura del texto*. Málaga: Ágora, 1996.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, S.L., 2017.
- GARACHANA CAMARERO, M. (ed.). *La gramática en la diacronía*. La evolución de las perífrasis verbales modales en español. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana Vervuert, 2017.
- GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf, Spes, 1980. Disponível em: <https://www.academia.edu/8228764/37746541_Gili_Gaya_Samuel_Curso_superior_de_sintaxis_espanola>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- GÓMEZ TORREGO, L. *Perífrases verbales*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, S.L., 2009.
- GÓMEZ TORREGO, L. *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco Libros, S.L., 1988.
- GRANDE ALIJA, F. J. *Aproximación a las modalidades enunciativas*. Universidad de León, 2002.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros, S.L. (Cuadernos de Lengua Española), 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- MIRANDA, M. V.; OLIVEIRA, A. L. A. M. O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em corpus de artigos científicos. *Revista do GEL*, v. 17, n. 1, p. 160-188, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21165/gel.v17i1.2682>>. Acesso em: 17 set. 2024.
- NEVES, M. H. M. *Gramática do português falado*: Novos estudos. V. 7, Campinas: Editora Unicamp/Humanitas/FAPESP, 1999.
- PARRET, H.; ORLANDI, E. P. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PRATA, N. P. P. *Modalidade deôntica no discurso digital em língua espanhola*. Projeto PIBIC 2021/2022, 2021. Disponível em: <http://pibic.ufc.br/plataformalcara/arquivos/projetos/27/projeto_8785.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.
- ROJO, G. *Aspectos básicos de Sintaxis Funcional*. Málaga: Ágora, 1983.
- SALVADOR GUTIÉRREZ, O. *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco Libros - La Muralla, S.L., 1997.
- SÁNCHEZ ARROBA, M. E. Orden básico y órdenes marcados en español. In: *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada*. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico Filológicas, p. 259-284, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341769180_Orden_basico_y_ordenes_marcados_en_espanol#fullTextFileContent>. Acesso em: 17 set. 2024.
- THEGEL, M. ¿Opiniones, normas o pura necesidad?: La modalidad deôntica y la modalidad dinámica a través de deber y tener que. *Studia Românica Upsaliensis*, n. 85 Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2017.
- VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.

DIALOGISMO: ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM PERFIS DO INSTAGRAM

Letícia Soares Oliveira - UFU

Resumo: Este trabalho é um pequeno recorte do que será apresentado na dissertação de Mestrado em Estudo Linguísticos, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O objetivo principal deste trabalho é analisar publicações no Instagram voltadas para o ensino de língua espanhola. Para tanto, selecionamos três perfis de professores que ensinam a língua espanhola. Devido à grande relevância das redes sociais na atualidade e suas diversas novas funções, escolhemos esses perfis como representativo dessa prática que se intensificou nas redes sociais, em razão do desenvolvimento e da busca pela aquisição de novos conhecimentos. O trabalho que propomos apresenta relevância acadêmica para duas áreas do conhecimento, visto que contempla um contexto de ensino-aprendizagem de uma língua adicional e também por estar permeado pela tecnologia, algo cuja compreensão interessa à Linguística Aplicada, a partir de um referencial teórico-metodológico pertencente à Análise Dialógica do Discurso. Tendo como base os conceitos de diálogo e enunciado desenvolvidos em ensaios de autores pertencentes ao Círculo de Bakhtin e as teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir da Linguística Aplicada, procuraremos entender como esses sujeitos da pesquisa estão agindo para ensinar/aprender uma língua estrangeira pelo Instagram.

Palavras-chave: análise dialógica; ensino de língua estrangeira; instagram.

Introdução

Neste projeto de pesquisa, propomos analisar as abordagens de ensino de língua espanhola disponíveis na rede social Instagram. Além disso, exploramos o discurso pedagógico desse idioma em um ambiente pouco convencional como uma rede social. Também examinamos a interação entre a professora e seus seguidores, observando as publicações, os comentários e a representação dos estudantes brasileiros de língua espanhola nesse espaço. Para tanto, selecionamos perfis que exemplifiquem essa prática.

O aplicativo Instagram, criado em 2010 por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em São Francisco, Califórnia, é uma plataforma de compartilhamento de fotos e vídeos entre usuários que se seguem mutuamente, conhecidos como "seguidores" e "seguidos". O aplicativo está disponível para dispositivos Android e iOS.

Atualmente, o Instagram abriga uma ampla diversidade de perfis, que variam desde contas pessoais até comerciais e institucionais. Esses perfis têm como função compartilhar uma vasta gama de conteúdos, abrangendo temas como publicidade, jornalismo, esportes, culinária, moda, beleza, autoajuda, humor, ensino de línguas, entre outros.

Além da proximidade gerada por postagens e interações de caráter pessoal e cotidiano, a pandemia parece ter impulsionado o surgimento de perfis voltados para o compartilhamento de conhecimento. Entre esses perfis, destacam-se aqueles dedicados ao ensino de espanhol, que é um tema de especial interesse para a nossa pesquisa. Conforme apontam Murta e Souza (2021, p. 125):

As redes sociais ganharam visibilidade na contemporaneidade como resultado da inclusão das tecnologias digitais em todas as esferas sociais. Essa inclusão vem modificando os cenários, as relações sociais, os fluxos linguísticos, trazendo desafios para linguistas aplicados, e demais profissionais da educação, que precisam entender as novas situações sociais, pedagógicas, os novos usos da linguagem, as novas formas de informação e interação.

Dada a significativa relevância das redes sociais na atualidade, juntamente com a diversificação de suas funções, muitas vezes impulsionada pelo desenvolvimento contínuo e pela busca por novos conhecimentos, torna-se essencial entender a nova dinâmica social e pedagógica que emerge nesse contexto. O ensino, nesse cenário, parece ir além das formas tradicionais, como a sala de aula e as sequências formais de apresentação de conteúdos. Isso sugere uma possível interconexão entre o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conteúdo digital, que merece uma análise e reflexão aprofundadas.

Em nosso estudo, selecionamos perfis específicos e analisamos algumas publicações presentes em cada um deles, que, ao compartilhar conhecimentos sobre a língua espanhola, acabam promovendo uma abordagem educativa desse idioma em um ambiente pouco convencional: uma rede social.

A pesquisa que propomos possui relevância acadêmica para duas áreas do conhecimento, pois explora um contexto de ensino da língua espanhola mediado pela tecnologia, tema de interesse para a Linguística Aplicada. Utilizando um referencial teórico-metodológico baseado nos estudos bakhtinianos, buscamos, por meio de uma análise discursiva, compreender como os participantes do Instagram estão se engajando no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira dentro dessa plataforma.

Objetivo Geral

- Analisar as abordagens de ensino de língua espanhola presentes no Instagram.

Objetivos Específicos

- Descrever a interação entre as publicações escolhidas e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.
- Cotejar as publicações entre si, além de com outros materiais didáticos e metodologias utilizadas no ensino de línguas estrangeiras.
- Analisar criticamente a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e a criação de conteúdo.

Fundamentação teórica

Neste trabalho, os conceitos de diálogo enunciados, a partir dos escritos de Bakhtin (2016a, 2016b), Volóchinov (2018), Faraco (2009) e Marchezan (2006), são fundamentais para as análises que realizamos. Além disso, as teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir da Linguística Aplicada (LA), serão utilizadas para analisar o processo de ensino da língua espanhola que emerge em um ambiente não convencional para o ensino de idiomas, uma rede social.

O Círculo de Bakhtin, inicialmente localizado em Nevel e Vitbsk, e mais tarde em São Petersburgo, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, era formado por um grupo de intelectuais, incluindo figuras notáveis como Bakhtin, Volóchinov e Medvedev. Eles compartilhavam um profundo interesse pela linguagem, filosofia e pelo debate de ideias, dedicando-se ao estudo dos conceitos de diálogo e enunciado, com foco na interação entre os sujeitos dentro da comunicação social (Faraco, 2009).

Faraco (2009) associa o conceito de diálogo a uma expressão "mal-dita", devido à sua utilização excessiva por diversos pesquisadores ao se referirem aos trabalhos do Círculo de Bakhtin, o que leva à banalização do termo. Para os membros do Círculo, a ideia de diálogo vai além da simples interação face a face ou de uma conversa cotidiana entre duas pessoas; eles utilizam essa premissa para desenvolver uma teoria mais ampla sobre o uso da linguagem. No entanto, mesmo ao considerar a interação presencial, o Círculo não se limita apenas ao diálogo em si, mas também investiga o que acontece nesse processo, ou seja, as diversas forças que influenciam e moldam a forma e os significados do que é expresso.

Conforme a perspectiva bakhtiniana, a comunicação é fundamental para a linguagem, tornando o diálogo um conceito central. Bakhtin (2016a, p. 29) afirma que:

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.

Essa visão sobre o conceito de diálogo é igualmente defendida por Volóchinov (2018, p. 219):

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.

O diálogo, portanto, fundamenta a concepção bakhtiniana da linguagem e se manifesta em cada resposta e em cada enunciado, evidenciando a interdependência entre ambos.

O segundo conceito abordado neste trabalho é o enunciado. O enunciado representa a materialização da linguagem, assim como o diálogo; a comunicação ocorre por meio de enunciados. A neutralidade dos enunciados não é viável, uma vez que eles se originam em contextos culturais repletos de significados e valores. Cada enunciado, por sua própria natureza, constitui uma resposta e uma posição em relação a esse contexto, sendo intrinsecamente responsivo.

De acordo com Faraco (2009), o enunciado é caracterizado pelo plurilinguismo dialogado, onde as fronteiras são definidas pelas vozes sociais que se entrelaçam de maneira contínua e diversificada, criando novas vozes sociais. Ao considerar que o Círculo vê as vozes sociais como parte de uma complexa cadeia de responsividade, podemos entender que os enunciados, ao responderem ao que foi dito anteriormente, não têm uma palavra que seja a primeira ou a última. Eles geram constantemente uma variedade de respostas, que podem incluir adesões, recusas, aplausos, críticas, ironias, concordâncias, discordâncias, reavaliações, entre outros. Não é possível estabelecer limites para o contexto dialógico. O universo cultural é essencialmente responsivo, operando como um diálogo rico e dinâmico.

Em seu estudo "Problemas da Poética de Dostoiévski", Bakhtin defende que o discurso representa a língua em sua totalidade viva e concreta, ao contrário da abordagem linguística que o considera um objeto isolado, ignorando sua inserção na comunicação dialógica. Ele enfatiza a relevância das relações dialógicas, que expressam as posições valorativas dos indivíduos nas interações verbais, superando as relações meramente lógicas ou semânticas. Essas relações se concretizam na linguagem por meio dos enunciados, refletindo as diversas perspectivas dos sujeitos

envolvidos. Bakhtin (2011) também ressalta que as interações dialógicas podem acontecer não apenas entre declarações completas:

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos): uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de outro alguém, como o representante do enunciado de outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente. (BAKHTIN, 2011, p.124).

Começar a introdução da análise ou teoria dialógica do discurso dessa maneira significa, desde o início, conceber os estudos da linguagem como construções onde o conhecimento é produzido, desenvolvido e assimilado em contextos históricos e culturais específicos. Simultaneamente, isso reconhece que essas atividades intelectuais e acadêmicas são moldadas por características institucionais particulares e, inevitavelmente, guiadas por uma ética centrada na linguagem e em suas implicações nas ações humanas.

Corpus e metodologia de pesquisa

Para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, de natureza analítico-descritiva e qualitativa, os perfis na rede social Instagram serão utilizados como fonte primária de dados. Em outras palavras, os enunciados voltados para o ensino de língua espanhola presentes na plataforma serão o objeto de investigação. Para isso, adotaremos como metodologia de análise o cotejamento:

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe com quem concorda com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. (GERALDI, 2012, p. 33, destaque do autor).

A interpretação resultante do cotejamento dos textos não pode ser generalizada. Ela permanece específica, pois é construída por meio da adição contínua de elementos, tornando os sentidos e as conexões com outros textos, que podem ou não ter sido considerados durante a produção do discurso analisado, infinitamente expansíveis. A verdade gerada dessa forma (conhecida como *pravda*) pode ser uma em um determinado momento e outra em um momento posterior, à medida que novos elementos são incorporados na formulação de uma nova interpretação.

Os enunciados a serem analisados serão selecionados com base na origem do professor, no público-alvo, no tipo de conteúdo a ser ensinado e em um critério cronológico. Assim, serão escolhidos perfis de professores e estudantes brasileiros, com enunciados voltados para o ensino, publicados entre X e Y.

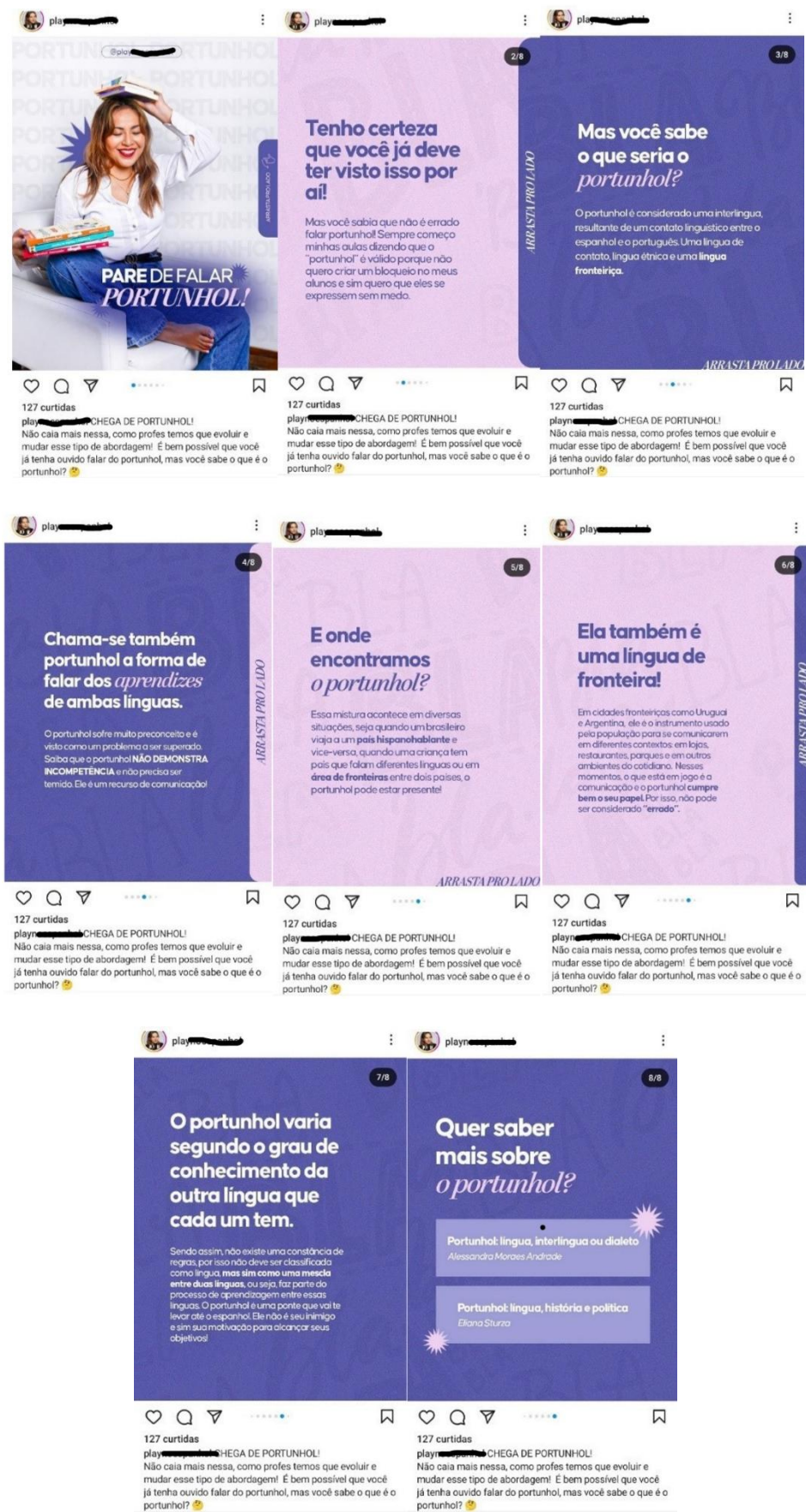
Decidimos selecionar três perfis na rede social Instagram. Para iniciar a busca, estabelecemos alguns objetivos. O primeiro foi definir que tipo de perfis procuraríamos: apenas brasileiros, apenas nativos ou uma combinação dos dois? Com o intuito de obter maior diversidade e criar um contraste, optamos por escolher pelo menos um perfil de brasileiro e um de nativo como base. Além disso, utilizamos como critério para a seleção final perfis de pessoas com formação na área, considerando que estamos analisando o ensino da língua espanhola, e também a regularidade das postagens, uma vez que o corpus é essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para garantir uma similaridade de conteúdos entre eles. Além disso, nossa escolha levou em conta a consistência aparente em termos de frequência de publicações e a sequência dos conteúdos postados, evitando, ao mesmo tempo, selecionar perfis de pessoas próximas ou conhecidas da pesquisadora.

Esse processo assegurou a seleção dos três perfis mais adequados para a análise, de acordo com os parâmetros previamente estabelecidos: @play*, @espa* e @espa*.

A seguir, apresentaremos um esboço de uma análise de enunciado presente no perfil:

Em um dos enunciados do perfil @play*, a professora aborda o tema do portunhol, uma forma híbrida de comunicação que mistura elementos do espanhol e do português. Nesse enunciado, ela explica o que é o portunhol, discute sua função e critica as pessoas que o consideram um erro. O enunciado é composto por oito imagens com um fundo roxo ou lilás, abordando o tema "Pare de falar portunhol". Cada imagem traz uma explicação relacionada ao tema, escrita em português.

Figura 1 – imagens do perfil @play*



De acordo com Zolin-Vesz (2014), essa mistura resulta em uma interlíngua, formada pelas influências do português no processo de aprendizagem do espanhol. Considerando que o aprendizado de uma língua estrangeira passa por diferentes estágios até atingir a proficiência, essa interlíngua, que transita do português para o espanhol, é considerada um desses estágios temporários. No entanto, o portunhol é frequentemente percebido de forma negativa, sendo associado a erros e limitações, além de sugerir uma falta de progresso do aprendiz rumo ao domínio completo do espanhol.

Considerações finais

Esta dissertação, em desenvolvimento, tem como objetivo compreender como os indivíduos que utilizam o Instagram estão se engajando no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira nessa rede social, buscando analisar em que medida essa "novidade" impacta as práticas de ensino e aprendizado de espanhol entre seguidores e seguidos. Além disso, procura-se responder às seguintes questões: essas seriam novas formas de ensino adotadas? A rede social e suas ferramentas estariam facilitando o diálogo com determinadas abordagens de ensino de línguas estrangeiras em detrimento de outras?

Até o momento, foram efetuadas a seleção, classificação e organização do corpus, além de um progresso considerável no desenvolvimento da fundamentação teórica, que inclui uma análise das principais abordagens e conceitos pertinentes ao estudo. A metodologia foi elaborada, definindo as etapas e os procedimentos que guiarão a pesquisa. Ademais, algumas análises preliminares já foram iniciadas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 124.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-69.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MURTA, C. R.; SOUZA, V. V. S. Letramento digital: redes sociais como fonte de (des)informação. In: AREIAS, G. B.; MAISSIAT, J.; RODRIGUES, V. M.(org.). *Letramento digital: estado da arte*. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 2, p. 121-138.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZOLIN-VESZ, Luciane. *Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue / How to be happy amid the portuñol produced in the Spanish language classroom: towards a translanguaging pedagogy*. Fonte: Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 36, n. 1, p. 71-80, jan.-mar. 2014. ISSN 2178-3694.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Lorena Lopes de Freitas - UFPA
Anne Letícia de Sousa. C. Barros - UFPA

Introdução

Neste presente capítulo, se descreverá alguns aspectos da política linguística e como esta questão é importante para o conhecimento, preservação e manutenção de línguas, culturas e povos, assim como na própria formação de professores de línguas estrangeiras. É de grande importância compreender como a política pode influenciar no ensino de línguas e na própria formação de docentes, que saem das Universidades com suas intelectualidades críticas e muitas vezes encontram dificuldades em desenvolver seus pensamentos que passam a ser atribuídos como doutrinas impostas pelas instituições da qual ingressaram, logo não auxilia nesse processo de passagem do saber. Os professores de línguas de diversos níveis de sistemas educacionais necessitam desse entendimento no que diz respeito as políticas linguísticas para não ficarem desatualizados com as linhas gerais da orientação nos estatutos e nas diretrizes formuladas. Para discorrer sobre esses assuntos, será realizado uma revisão bibliográfica com Rajagopalan (2012,2013), Calvet (2007), Coelho (2019), Severo (2013), Freitas (2022).

Ainda que tal afirmação não possa ser estendida plenamente para outros campos do conhecimento que não tomam as línguas como seu objeto principal de análise, a exemplo da Antropologia e da Sociologia, mas que também se dedicam, respectivamente, a compreensão das práticas humanas e as relações de poder que se revelam pela linguagem, torna-se certo que, para a ciência do direito, em grande proporção, a ideia de linguagem ainda é vista quase sempre como sinônimo de instrumento de comunicação e expressão, sendo ainda pouco reconhecido o potencial dos idiomas de serem, eles mesmos, objetos jurídicos tutelados pelos Estados.

Panorama sobre a política linguística

Buscando entender melhor o conceito de política linguística, Calvet (2007) diz que a intervenção humana na língua não é algo inédito, sempre houve indivíduos querendo legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua, e também o poder político sempre privilegiou uma ou outra língua, porém a política linguística e o planejamento linguístico são conceitos recentes que envolvem apenas em partes essas antigas práticas, com isso, podemos afirmar que a política

linguística é inseparável de sua aplicação e é esse binômio um dos aspectos mais importantes para se compreender a estrutura da língua

Segundo Freitas (2022) as discussões que envolvem questões relacionadas à política linguística surgem no contexto histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, pois, desde a segunda metade do século XIX, com a divisão do mundo em esferas de influência, que foi potencializada pela Conferência de Berlim, em 1885, quando se tratou da participação europeia na divisão do território africano em colônias, a mediação política foi estrategicamente acionada para ajudar a resolver grandes conflitos entre as principais potências mundiais. Essa medida se fortaleceu por meio da assinatura do Tratado de Versalhes, em 1919, que formalmente expressa o fim da Primeira Guerra Mundial e o Tratado de Versalhes lançou bases para que a Liga das Nações fosse criada, que foi constituída como uma organização cuja função principal seria mediar os conflitos internacionais, por intermédio da negociação política. (COELHO, 2019, p. 25).

Coelho (2019) faz uma reflexão sobre a dimensão político-linguística que era uma exigência histórica colocada aos linguistas, sobretudo, quando as línguas foram intensamente requisitadas como formas de mediação política, para além dos limites nacionais (na assinatura de tratados e convenções internacionais, declarações de Direitos Universais). Mas, para isso, era preciso um movimento que lançasse novas tendências sobre o terreno dos estudos linguísticos, assim como fizera Saussure (2004 [1916]), cujos preceitos até então predominavam em todos os cenários. (Freitas, 2022, p. 119)

Segundo Rajagopalan (2004) é necessário compreender e reconhecer a política linguística como um ramo e um palco perfeito para seu estudo, que seria a ciência política, e em contramão do que muitas pessoas tendem a acreditar, ela pouco ou nada tem a ver com a Linguística, uma ciência que se constitui, em meados do século XIX, e atingiu seu ápice na segunda década do século XX. Uma outra questão que se discute desde o início, se relaciona ao seguinte fato: a política linguística é uma ciência ou uma arte, logo é necessário compreender a diferença ou a possibilidade de reduzir a política linguística a uma série de regras executáveis com segurança e sem erros, com isso teremos uma ciência, caso contrário se trata de uma arte (Rajagopalan. 2013. p. 21).

Na visão de Severo (2013) a política linguística pode ser observado como complexo e polissêmico, devido a essa heterogeneidade no campo de saber que alterna entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de seu envolvimento com o planejamento linguístico, sendo visto como mera aplicação da política linguística, ou é visto como o seu coração, acarretando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas, em alguns casos, priorizam-se aspectos técnicos em detrimento de políticos no que concerne as questões linguísticas, prática que tem sido alvo de críticas reiteradas, tendo o grande crítico o autor Rajagopalan (2005). O autor discute que a

política linguística não é uma ciência, muito menos exata, ela seria muito mais que uma arte, e afirma que se a política em sua forma geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança e a administração de um assunto público de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões ao redor de línguas específicas, com o propósito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que interessam ao povo ou nação, de um estado ou ainda, instância transnacionais maiores.

Ao discutir a questão de política linguística: Policy ou Planning, temos que essa expressão em português, se relaciona as decisões tomadas em nível mais geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las. O termo planejamento linguístico é usado para designar a política linguística na segunda acepção. Realmente, quando esta iniciou seu uso como termo em circulação nos finais da década de 50, ela se vinculava quase que exclusivamente as duas fases mencionadas anteriormente, ambas com atividades realizadas nas mais altas esferas do poder constituído. Tanto language policy como language planning são atividades executadas de modo “cima para baixo”, as políticas em nível “micro”, que surgem de baixo para cima, raramente eram contempladas sob o rótulo de política linguística. (Rajagopalan, 2013, p. 30)

A política linguística, de acordo com Rajagopalan (2013) se destaca como um campo de atividade, em muitas situações bem planejada e pensada e na maioria das situações bem executada, porém há situações que ela surge no meio da sociedade de forma espontânea e se desenvolve de maneira um tanto caótica ou desordenada. Ela pode ser vista como uma vasta gama de atos e gestos específicos, sendo na sua grande maioria de cunho político, ou seja, é um ramo da política comparável a outras áreas de atuação política, tais como econômica, social, de habitação, de trabalho, de planejamento familiar, de alimentos geneticamente modificados, de investimento em fontes de energia alternativa e assim por diante. (Rajagopalan, 2013, p. 34)

Rajagopalan (2014) descreve que a política linguística é um empreendimento intervencionista, ela intervém no destino, no rumo de uma dada língua. Ela pode ser classificada como prescritiva, sendo isso a principal diferença entre a política linguística e a ciência que se chama linguística. A diferença entre ambas é que uma delas é neutra e objetiva como costumam alardear os praticantes dessa disciplina, e como prova dessa total isenção das predileções pessoais e subjetivas e de coloração ideológica, se proclama que os trabalhos dos linguistas é apenas e tão somente descritivo, e o que se busca é fielmente registrar os fatos da ordem linguística e, na medida do possível, explicá-los, e jamais se quer influenciar os acontecimentos ou alterar os fatos por intermédio de um esforço de moldar a realidade de acordo com o que o linguista pensa ou gostaria que fosse tal realidade.

Ao se discutir que política é uma questão de escolha, qualquer escolha está sujeita a ser vista como malfeita, impulsiva ou realizada no calor dos acontecimentos, e a política linguística não foge à regra. Ela pode ser bem acertada como danosa, muitas vezes sem que os responsáveis pela sua decisão saibam disso no momento da tomada de decisões. Um ato de política linguística nunca é verdadeiro ou falso, ela não pode ser julgada utilizando os pontos de verdade e falsidade, pois essas questões são critérios de juízo que dizem respeito aos fatos efetivamente constatados. (Rajagopalan, 2013, p. 37). O que ocorre é que as políticas linguísticas não trabalham com fatos, elas estão relacionadas com valores, valores de juízos, e as vezes, podem ser contestados, ou seja, nenhuma política linguística é destinada a agradar os gregos e os troianos, mas ao mesmo tempo em que agrada uns, ela também vai contra os interesses dos outros.

Calvet (2007) ao tratar a questão da política linguística discute que a intervenção humana na língua e em outras situações linguísticas não é algo novo, pois sempre existiram indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. Da mesma maneira, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria, nesse caso poderíamos refletir sobre a questão da língua portuguesa como oficial no Brasil, sem pensar nas comunidades indígenas e refugiados presentes no país que não conhecem a mesma. No entanto, a política linguística, que pode ser vista como a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas.

Em um dos modelos de Haugen, Calvet ([1942], 2007) discute que a expressão *planning*, “planejamento”, surge na literatura linguística, e é tomado em seu objetivo econômico e estatal, que seria a determinação de objetivos e a aplicação dos meios necessários para atingir esses objetivos, desse modo pode-se falar de planejamento da natalidade, do planejamento da economia, entre outros. O aspecto “nacional” ou “estatal” da política linguística, é um aspecto importante de sua definição, pois, efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora, como os surdos, ciganos, pode se reunir em congresso para se decidir uma política, um grupo minoritário do interior de um estado ou país.

Entretanto, unicamente o Estado apresenta o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de colocar em prática suas escolhas políticas. (Calvet, [1942], 2007, p. 21). É devido a esta questão que, sem esquecer a possibilidade de políticas linguísticas que transcendem as fronteiras, nem aquela pertinente as entidades menores que o Estado, neste caso as línguas regionais, deve-se admitir que as políticas linguísticas são, na maioria dos casos, iniciativas do Estado ou de uma entidade disponível no seio do Estado de uma certa autonomia política (como a Catalunha, a Galiza ou o País Basco na Espanha).

Políticas linguísticas e a formação de professores

Quando relatamos a questão da formação de professores de línguas, expomos aqui a importância das políticas linguísticas no que concerne as línguas estrangeiras, tendo como evidência o espanhol, e como base se apresenta o texto de Júnior e Fernández (2019) em que eles explicam que as políticas públicas para a educação promulgaram documentos que exigem um docente que pense na função social e educacional da língua estrangeira no currículo, o que leva a um grande desafio de conscientizar o futuro docente dessa transformação de mentalidade e perspectiva de trabalho de linguagem, pois considera-se somente o ensino de línguas tradicionais como forma de tornar a pessoa fluente no idioma. Ainda na visão dos autores, as políticas públicas compreendem em pesquisas de diferentes áreas, como a economia, a administração e que se tornam documentos oficiais mediante a aprovação de leis e decretos, e no âmbito da educação, as políticas linguísticas se dividem em orientações para o ensino de idiomas e para a formação de professores.

Correa (2017) discute que, na obra de Rajagopalan (1998), o autor expõe que a linguagem é essencial na discussão da pós-modernidade, porém alguns linguistas não se reconhecem nessa discussão, em função de abandonarem as reflexões sobre a linguagem em detrimento da descrição da língua e seus funcionamentos. Rajagopalan (2003) descreve que esse ponto de vista é reiterado, ao afirmar que o conceito clássico de língua cada vez está cada dia mais difícil de se sustentar, pois é ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também não observa às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala, isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a serem estudados num segundo momento. Correa (2017) mostra que ao transferir a faculdade da língua para as circunstâncias de sala de aula, a inclusão da política linguística é uma aliada e contém elementos de ordem prioritariamente normativa, conforme destaca Rajagopalan (2008, p. 14):

A questão do planejamento linguístico foi tratada como assunto proibido durante muito tempo, graças à insistência por parte dos linguistas de se afastar de qualquer atividade que soasse ingerência em assuntos linguísticos. Pois, o fato é que política linguística e planejamento linguístico são, sem sombra de dúvida, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas). São atividades escancaradamente normativas, prescritivas. Daí o motivo pelo qual os linguistas sempre encontraram certa dificuldade em abertamente assumir posturas políticas, posto que o seu grito de guerra – gesto que cabe dentro da política da linguística – sempre foi o de insistir em que suas investigações científicas eram rigorosamente descritivas, jamais prescritivas. (Rajagopalan, 2008, p. 14).

Freitas (2022) discute que algumas situações fizeram com que os professores perdessem seu papel nessa organização política, isso se firma tendo como base Oliveira (*apud* Júnior e Fernández,

2019) que mostra a questão dos trabalhos docentes e sua perda de autonomia, pois as próprias políticas públicas acabaram separando os sujeitos, e com a implementação da BNCC, isso não foi diferente, porque sua elaboração se deu por meio de uma tradição de ser redigido por professores especialistas das universidades brasileiras em diálogo com professores secundaristas e concentrou-se nos modelos de uma educação mercantilista e sem participação democrática. Mesmo com toda essa questão, os docentes ainda apresentam a responsabilidade e o dever de trabalhar sob as normativas políticas, porém eles podem ter opinião a respeito de seu trabalho, logo defendendo que a atividade dos professores de LE é totalmente atribuída de sentidos políticos, todas as ações que o professor mostra em sala de aula são tomadas a partir de uma reflexão que é política. Segundo Gimenez (2013) a comunidade docente faz política por meio da publicação de seus textos e práticas, reforçando que as mudanças precisam caminhar no sentido da sala de aula para o poder público.

Rajagopalan(2014) explica que a política linguística está vinculada a uma série de atividades voltadas a política, ao planejamento, a planificação, a proteção, ao cultivo, e como não poderia deixar de ser, ao ensino das línguas que fazem parte de um patrimônio histórico de um país, de um povo, e embora a relevância da dimensão política tenha sido negligenciada ou ignorada, ela está ficando cada vez mais evidente em matéria de ensino de línguas, que materna ou estrangeira. Podemos dizer, atualmente, que algumas abordagens e metodologias de ensino de línguas postas em práticas no passado não produziram plenamente os efeitos desejados ou até mesmo fracassaram por não considerarem a dimensão política do empreendimento, e existe um consenso crescente de que há muito mais política no que concerne o ensino de línguas do se pensava até recentemente.

A partir desse pensamento, Rajagopalan (2014) expõe que os professores de línguas nos mais diversos níveis do sistema educacional necessitam ficar atentos a questão que dizem respeito as políticas linguísticas em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas, e qualquer desencontro dessa natureza apenas contribui para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo obter resultados contraproducentes. Ressalta-se que as diretrizes gerais estipuladas no topo da pirâmide em questão de política linguística não se confunde com total submissão, ou seja, enquanto cidadão em pleno exercício de seus direitos e obrigações, o docente de línguas tem a responsabilidade e o dever de agir conforme a macropolítica vigente, o que não isenta este profissional de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte do currículo escolar em detrimento.

Nessa situação, ao mesmo tempo que cabe ao professor contribuir para o sucesso da política linguística adotada em nível macro, o docente não pode se eximir de dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico e na medida do possível a

aproveitando dos momentos e dos fóruns disponíveis, cabe ao professor expor seus ideais a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis. (Rajagopalan, 2014, p. 74). Ainda na visão do autor, a relação entre o ensino de línguas e a política linguística fica obvio quando se observa o processo, a experiência da aprendizagem de uma língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua própria identidade, pois o que ocorre quando uma pessoa investe na aprendizagem de uma segunda língua é uma experiência de remoldar sua própria pessoa, logo ninguém sai de uma experiência de conhecer um idioma da mesma forma que iniciou.

O professor de línguas não pode e nem deve renunciar a seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político, pois isso que se espera dele como cidadão. Mas, como professor de línguas, ele apresenta interesse direto nesse assunto, sendo de grande importância que ele perceba, antes de qualquer coisa, as implicações políticas da profissão que este exerce. Tudo se inicia, de acordo com Rajagopalan (2014) a partir do conhecimento de que o ensino de línguas é uma atividade repleta de conotações políticas, não podemos lidar com ele sem ter uma postura política diante do mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. O espaço da sala de aula é um lugar onde, mesmo intencionalmente ou não, a política linguística surge de maneira simples ou muitas vezes explícita, embora ela seja negada, ignorada, ou até mesmo repudiada com base e, ideias questionáveis do papel do professor no contexto educacional.

Kramsch (2012, apud FRAGA, 2014) expõe a questão especificamente dos professores de línguas estrangeiras para a nova realidade com que estes irão se deparar em classe, a qual deve ser considerada como regra e não exceção, pois a maioria dos estudantes, e não minoria como antigamente, por uma série de razões, dentre as quais podemos citar a globalização, apresenta, talvez, um pouco menos de problema em assumir as diferenças na questão linguístico-cultural. Desse modo, a autora relata que nem o professor de língua portuguesa e nem de língua estrangeira deveriam partir do princípio de que a maioria de seus alunos compartilha uma mesma língua (ou variedade de língua) materna e seja monolíngue nessa língua, ou tem exatamente o mesmo nível de conhecimento ou interesse pela língua estrangeira que se propõe a estudar e que é preciso urgente formar professores de língua que concebam seu objeto de estudo também a partir de uma dimensão política.

Observando essa pluralidade cultural, Kramsch (2012, apud FRAGA, 2014) afirma que ter uma visão multilíngue é mais do que essencial, é antes de tudo imprescindível que todos os docentes, em destaque o de línguas, apresente uma visão de seu objeto de ensino que não tenha somente a visão tradicional, tanto normativa como linguística- formalista. Mas, segundo Fraga (2014) como

formar esses professores de línguas para ministrar suas aulas de forma adequada em contextos sociolinguisticamente complexos? E qual é ou deveria ser o papel do curso de Licenciatura em Letras neste sentido? Na visão de Correa (2010) temos a seguinte afirmação:

[...] é necessário observar como funcionam as políticas linguísticas, trazendo-as para o centro do debate. Entre os muitos conhecimentos, que são exigidos daqueles que estão em fase de formação para atuar como docentes e pesquisadores e também dos que já estão formados e atuando em sala de aula, temos como planejamento linguístico, norma culta, norma padrão, acordo ortográfico, entre outros afetos aos estudos da linguagem, precisam tornar-se palavras ou expressões significativas, passíveis de reflexões mais aprofundadas. [...] (CORREA, 2010, p. 40-41).

Por meio da citação, observa-se que a autora se diz favorável ao docente de língua, em formação ou formação continuada, percebe a “configuração dos ambientes linguísticos”¹ também pelo viés político, diante de discussões sistemáticas sobre políticas linguísticas. Por outro lado, é possível que as variadas instituições de ensino superior escolham o melhor formato para realizar essas discussões, podendo ser uma oferta de disciplina dedicada a temática ou a inserção de conteúdos relativos ao assunto dentro de outras disciplinas, dentre outras possibilidades. O mais importante é que os professores compreendam que “[...] as exigências encontradas no sistema escolar derivam das ações de intervenção da língua e ter conhecimento de tais ações pode elucidar muitos paradoxos relativos à necessidade de conviver e transitar pela diversidade e heterogeneidade [...]” (CORREA, 2010, p.41).

Rangel (2022) questiona como poderíamos entender a articulação entre políticas linguísticas e formação de professores? E entre os aspectos das políticas linguísticas é interessante distinguir políticas *explícitas*, que seriam as determinações enunciadas em documentos como as Orientações Curriculares Nacionais, para o ensino seja de língua estrangeira moderna, seja de língua portuguesa, e *implícitas*, como, no âmbito do PNLD, a aposta na leitura como ferramenta básica para o ensino-aprendizagem em todas as áreas que a opção do Estado pelo livro implica. Se poderia dizer, ainda a respeito desse programa, sobre o privilégio implicitamente concedido ao léxico, tanto na abordagem da língua quanto na compreensão em leitura e na produção de textos, que o investimento em dicionários, em princípio, representaria.

Rajagopalan (2014) discute que o desencontro e a compatibilidade entre a orientação política assumida pelo topo da pirâmide e as ações postas em prática nos níveis inferiores é uma situação muito grave e mais comum do que se pensa, pois atualmente é mais comum ouvir as pessoas dizerem

¹ Correa (209,2010) propõe a discussão no sentido de entender melhor como se configuram os ambientes linguísticos, buscando que a formação de professores aconteça num plano mais concreto das realizações, mesmo que, do ponto de vista teórico, as questões de política linguística sejam postas num plano amplo e geral.

que todas as variedades de uma determinada língua precisam ser respeitadas, e na medida do possível “acomodadas” nos programas pedagógicos. Porém, na prática, é um enorme descaso com variedades caipiras e de prestígio baixo, e o mais grave, é que uma parte dos professores são flagrados difamando, denegrindo aqueles que falam determinados sotaques considerados incultos.

Esse distanciamento entra pretensão e a realização se apresenta ainda maior quando o assunto é o ensino de línguas estrangeiras, se tome como exemplo a questão da língua inglesa, ninguém nega a importância dessa língua, e o mundo gira hoje em função dela. O comércio internacional, a aviação intercontinental, grande parte da comunicação via Internet, entre outras coisas, tudo se processa nessa língua, porém raramente alguém comenta de que a língua que está se expandindo no mundo afora não é a língua inglesa tal qual ela é falada em nenhum dos países tradicionalmente associados a língua. (Rajagopalan, 2014, p. 76). A questão do ensino da língua espanhola também é discutido, segundo o autor, existe uma incompatibilidade no ensino do espanhol no Brasil, pois é preciso ter em mente que este ensino tornou-se uma questão de geopolítica para o Brasil, a partir do momento que se alinha com os vizinhos do continente, marcando um avanço na política praticada até então concentrada na Europa, ou seja, a importância que se dá ao ensino da língua espanhola no Brasil se encontra diretamente associada ao interesse das lideranças em fomentar as relações entre as diversas nações da América do Sul, com vistas em metas muito mais ambiciosas com a união aduaneira e econômica e quem sabe estruturas um bloco econômico como a União Europeia.

Conclusão

Devido a esta questão, o governo brasileiro logo se apressou em fazer acordos com o Instituto Cervantes, que seria o órgão responsável em propagar o idioma e os interesses estratégicos daquele país, e em ofertar, em algumas Universidades públicas brasileiras, o curso de formação de professores em língua espanhola. Rajagopalan (2014) discute que o instituto tem o propósito de promoção de seu país de origem e que colide com os interesses dos países sul-americanos, logo criando um certo atrito entre os objetivos com os quais se promove a língua espanhola no Brasil e os meios para promovê-lo, tratando-se de um grave erro no planejamento linguístico e política linguística, com efeitos bastante previsíveis. Concluindo, a configuração e a execução da política linguística em um país, assim como a formação de professores de línguas estrangeiras, estão cheias de deslizos e desencontros e, e muitas vezes se esbarram em práticas divergentes adotadas na esfera do ensino de línguas, provando que as práticas pedagógicas participam efetivamente da política linguística posta em prática. (Rajagopalan, 2014, p. 77)

Podemos imaginar diversas maneiras de inserção, primeiramente, e compreender essa inserção no próprio seio dos movimentos políticos dos grupos sociais que participam da pesquisa: mulheres, afrodescendentes, índios, trabalhadores do campo, alfabetizadores e professores, a fim de entender vários sistemas de conhecimentos, periféricos em relação ao conhecimento hegemônico. Em segundo lugar, se entende essa inserção política como o movimento de pesquisadores dialogando de periferia a periferia, com outros pesquisadores engajados do nosso continente, e por último, pode entender essa inserção como o movimento de linguistas aplicados críticos tentando vencer as barreiras epistêmicas das tradicionais maneiras de pensar e agir da sociedade, principalmente no que concerne o ensino e aprendizagem de outras línguas e a formação de professores. (Freitas, 2022, p. 126).

Referências bibliográficas

- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COELHO, K. de C.. *A Política e a Linguística na Política Linguística: línguas de imigração, Direito e Estado*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre. Ano 2019.
- FRAGA, L.. Políticas linguísticas na formação do Licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.) *Política Linguística e Ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 45-58
- FREITAS, L. L. Formação de professores de línguas estrangeira: Uma perspectiva a partir do conceito de políticas linguísticas. In: Silveira Neto, Joaquim Cardoso da. *Argumentação aplicada aos estudos em políticas linguísticas*. Belém: Home, 2023, p. 117-127.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. 2003
- RAJAGOPALAN, K. As Políticas Lingüísticas. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 24(1), 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28340>.
- RAJAGOPALAN, K. _A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão da heterogeneidade na linguística. *Revista Letras*, v. 14, n. 14, p. 21-37, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. —Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C.H.(orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.19-42.
- RAJAGOPALAN, K. — O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.) *Política Linguística e Ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-81.
- RANGEL, E. O. Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente. In: SILVA, K. A., ed. *Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania* [online]. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 17- 30. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461647.0003>.

A VISIBILIDADE DE TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA REDE FEDERAL EM EVENTOS E CONGRESSOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Luiziane da Silva Rosa - UFSC/IFSC

Introdução

A visibilidade¹ da língua espanhola dentro do contexto dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem se mostrado presente em eventos acadêmicos/profissionais de ensino de línguas, principalmente aqueles que são voltados ou incluem o espanhol. A presença não representa um aumento se comparado a outras línguas, mas para a área de Hispanismo é um aumento e uma presença significativos uma vez que revela os interesses dos profissionais de espanhol e a importância dessas instituições federais para a sociedade.

Essa visibilidade se dá por algumas razões, que vou discutir nesta comunicação. A primeira delas é a presença da língua como disciplina/unidade curricular dentro do itinerário formativo das instituições federais de ciência e tecnologia e da educação básica técnica e tecnológica (EBTT). As disciplinas vieram a atender, nas últimas duas décadas, as exigências legais como a Lei 11.161 de 2005. Mesmo com a revogação dessa lei em 2017, houve a manutenção da unidade curricular em cursos de formação inicial e continuada (FIC). A segunda razão gira em torno do interesse acadêmico, ou da perspectiva acadêmica, de incluir os contextos da EBTT e dos cursos profissionais e técnicos como possíveis lugares de pesquisa sobre a língua e o mundo hispânico. Por último, houve maior ingresso de professores da EBTT completando suas formações nas pós-graduações, o que inclui os docentes de língua espanhola.

Esta comunicação visa, portanto, apresentar um recorte de uma pesquisa bibliográfica em andamento, baseada em Paraquett (2012) e atualizada conforme a Lei 13.415/2017, onde se faz uma análise quali-quantitativa comentada (FERREIRA, 2021; JACOMINI, 2017) da presença de trabalhos acadêmicos sobre os IF/CEFET em congressos. Na análise, discuto a visibilidade, a motivação e a contribuição científica do espanhol dentro desta modalidade de ensino, principalmente em tempos de agendas neoliberais. Os eventos acadêmicos analisados

¹ Neste texto exploro a palavra visibilidade não comumente entendida como um atributo de algo que pode ser visível ou sentido pela vista, mas algo que é notado ou percebido.

são: Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE), Congresso Brasileiro de Hispanistas (CBH) e Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (LinFE), em todas as suas edições. Esta comunicação tem como suporte teórico em Silva Júnior e Bedin (2020); Manfredi (2016), Del Valle (2015), Mészáros (2015) e Calvet (2002).

O interesse pela língua espanhola nos meios acadêmicos: entre visibilidades e discursividades

Antes de estudar a presença da língua espanhola nas pesquisas acadêmicas que consideram o contexto dos IFs/CEFETs, tomo algumas considerações iniciais a respeito do hispanismo dentro da área da Linguística Aplicada, uma vez que é uma área que também concentra pesquisa interdisciplinares em linguagem associada ao ensino.

A visibilidade do espanhol vem crescendo dentro das instituições federais (institutos, universidades, faculdades, organizações de fomento etc) e, mesmo que tardiamente, se compararmos com a área do inglês, vem aparecendo nos estudos em Linguística Aplicada de forma mais acentuada nas últimas décadas, inclusive com o aumento de teses e dissertações no período de 2000 a 2017 (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019). Ainda assim, pode ser um dado mais ampliado dada as condições que a língua circula no mundo atual. Segundo Paraquett (2012), num levantamento que fez em 2009, havia pouquíssimos pesquisadores da área de espanhol que publicaram na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA). De acordo com a pesquisadora:

(...) dos 130 artigos publicados nos 14 números até 2008, apenas 3 foram dedicados ao espanhol (ELE), correspondendo a 2,3%, contra 60% para o inglês (ILE) e 46,2% para português (PLE), sempre como línguas estrangeiras. Os números mais atuais, 2009 e 2010, estão caracterizados pela pulverização de temas, sem que haja uma preocupação com línguas estrangeiras, o que, no meu ponto de vista, confirma amadurecimento da publicação. (PARAQUETT, 2012, p. 226).

Na ocasião, a pesquisadora questionou também a presença de hispanistas² participantes no conselho editorial da RBLA, uma revista de referência para a área, e até mesmo em evento da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), subsidiadora da revista. Essa é uma preocupação relevante, já que grande parte das pesquisas são incentivadas por quem conhece ou está no meio das demandas de uma determinada área e, para a pesquisadora, a LA alberga pesquisas em torno do ensino de línguas estrangeiras/adicionais como um todo, sob diferentes

² Considero Hispanistas aqueles que se dedicam ao Hispanismo, ou seja, o estudo da cultura espanhola e hispano-americana.

perspectivas. Além disso, nesse mesmo trabalho, Paraquett questiona o que é a linguística aplicada no Brasil. De acordo com ela, desde o fim dos anos 1970, a área vem passando por grandes mudanças teóricas e metodológicas importadas geralmente do norte global e aplicadas ao contexto urbano brasileiro, como ocorreu com o Comunicativismo, e ainda assim abertura para a área de espanhol se tornou incipiente. Hoje, temos mais referências de estudiosos hispanistas no campo da LA, inclusive tendo a própria Marcia Paraquett e outros hispanistas como Maria Luiza Ortiz, Adrian Fanjul, Maite Celada, Luizete Barros, Xoan Lagares entre tantos outros encabeçando eventos e associações que visam dar maior visibilidade para a língua espanhola nesse segmento.

Apenas a título de comparação, a revista RBLA teve 14 volumes publicados no recorte temporal de 2009 a 2022, sendo publicados 54 números. Nestes números, a revista conta com 531 textos³ sendo que 13 desses textos contemplam pesquisas específicas a língua espanhola⁴, o que corresponde a 2,44 %, ou seja, não muito distante da primeira pesquisa de Paraquett. Grosso modo, os assuntos também aparecem pulverizados em diferentes áreas que a Linguística Aplicada pode abranger. Assim, na sondagem de Paraquett, podemos considerar muitas questões, e a primeira delas é o que mudou nesse recorte de tempo, principalmente sobre o que se pesquisa e quem somos nessa pesquisa para consolidar uma determinada área (JACOMINI; SILVA, 2019). E algumas respostas são possíveis, sendo que uma hipótese é, como a pesquisadora diz, o amadurecimento da própria área da LA. Sobre o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (ELE/ELA) há essas e outras considerações. E a outra possível resposta é sobre a trajetória do espanhol antes e depois da sanção da lei nº 11.161/2005 até a sua revogação pela lei nº 13.415/2017.

Embora o ensino de ELE/ELA nem sempre foi estimulado no currículo brasileiro, ainda mais de forma obrigatória, algumas questões de influências culturais externas e a própria geopolítica, como a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991 e o contato com os países vizinhos, permitiram o espanhol ganhasse “notoriedade e importância no contexto brasileiro, por ser o idioma mais falado nesses países” (TINTIN; SANTOS, 2021, p. 328).

Dito contexto resume uma parte da linha tênue entre a presença e ausência da língua espanhola no currículo brasileiro ao longo das últimas décadas e, como vimos, traz o argumento das relações multilaterais entre os países vizinhos. Embora já houvesse medidas e acordos econômicos

³ Esses textos foram buscados no site de busca da revista RBLA como “artigos” e “resenhas” de livros, que são as categorias mais abrangentes que a revista alberga.

⁴ Ao selecionar artigos e resenhas de livros, filtrei o resultado incluindo apenas a palavra “espanhol” nos resumos e títulos o que resultou em 13 textos de 531.

multilaterais e indícios de demandas profissionais para certos setores, como por exemplo no âmbito turístico, de fato, antes não havia tantas iniciativas específicas que tornassem o espanhol um objeto de interesse comercial tampouco como possibilidade de pesquisa científica e sua possível divulgação. Assim, foi a partir de uma lei de oferta obrigatória do idioma nos currículos escolares, que tal *boom científico* começou, evidenciando “um crescimento expressivo das pesquisas de pós-graduação nas referidas áreas, comprovando que os anos de 2005 e 2010 são divisores de água no cenário acadêmico” (Paraquett, Silva Júnior, 2019, p. 69). De fato, essas décadas foram anos prósperos para o estudo do hispanismo no Brasil.

O espanhol dentro da rede federal EPT: é também uma questão de visibilidade?

É uma questão de visibilidade e de política linguística. Primeiro, porque devemos prestar atenção na própria ascensão política do espanhol no mundo. Essa língua, “ha construído discursivamente artefacto político que, como tal, contiene rastros de la sociedad en la que se produce y de las tradiciones discursivas que están involucradas –y a menudo invocadas– en su creación” (Del VALLE, 2015, p. 18)

A língua espanhola dentro das instituições federais de ciências e tecnologias desempenha um papel importante como língua adicional e tem despertado o interesse do/a estudante de cursos para fins específicos e técnico, como os cursos de qualificação ou de formação inicial e continuada (Conhecidos como FIC), PROEJA ou EJA-EPT (voltado para jovens e adultos que desejam receber a formação básica com a formação técnica) e até mesmo em cursos superiores de tecnologia e Mestrado Profissional, como o curso de Turismo, Informática e Gestão por conta das oportunidades de internacionalização e mobilidade acadêmicas. Contudo, embora tenha esse interesse, nem sempre as políticas linguísticas e educacionais do país e desses espaços operacionalizam a inserção ou até mesmo a visibilidade da língua nas instituições.

No caso dos cursos em que a língua espanhola tem mais oferta, como nos cursos de qualificação de curta duração (FIC) e nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (CTI-EM), chamo a atenção para sua contribuição social devido ao olhar situado e geopolítico que o espanhol tem, haja vista ser uma língua falada no entorno regional geográfico brasileiro e presente na história do Brasil, não de modo integral porém até atualmente. Ainda assim, o espanhol permanece presente nos cursos CTI-EM devido aos desdobramentos da “Lei do Espanhol”, da implantação dos centros de línguas nos campi ou do aproveitamento do corpo docente nos FIC. Assim, a língua espanhola segue como oferta dentro do itinerário formativo

do ensino médio e como língua de fim específico, voltada para a qualificação profissional. Nas demais modalidades e níveis, essa oferta segue como uma língua estrangeira/adicional ora invisível na maioria dos cursos e nos que estão, ora uma língua possível para mobilidade acadêmica. Todas essas possibilidades tem o respaldo dentro dos documentos oficiais em formato de Políticas Linguísticas internas (IFSC, 2017; IFPR, 2019, IFSP, 2019), em forma de resoluções ou portarias.

Tonelli (2018) reforça que a visibilidade do ensino de espanhol no currículo dos IFs acompanha a inserção dessa língua enquanto conteúdo curricular na rede básica de ensino brasileira. Isso quer dizer que a presença e ausência do espanhol na modalidade de ensino em questão acompanha a legislação e o interesse social-econômico, mais do que uma possibilidade efetiva de política linguística conforme os documentos oficiais dessas instituições. Santos (2016) bem nos lembra que a Lei 11.161/2005 não foi uma lei específica para o espanhol que “salva-guardasse” as políticas para esta língua em nosso país, mas foi sim uma lei que ampliou a oferta, principalmente no Ensino Médio, que é uma etapa de ensino abrangente na rede federal. Em outras palavras, ao problematizarmos o ensino de espanhol nos IFs é preciso recorrer aos meandros de como as políticas linguísticas se inseriram ao longo da história, seja pelo entendimento de PL enquanto planejamento linguístico seja pelo viés situacional e ideológico no qual vivemos. (LAGARES, 2018)

O que dizem os principais eventos da área de LA voltada ao ELE/ELA?

A visibilidade da língua espanhola no contexto da EBTT e EPT está presente em eventos de ensino de espanhol ou que abranjam o ensino de espanhol, onde houve a inclusão de sessões temáticas específicas para a educação no âmbito técnico, profissional e tecnológico, revelando um interesse dos profissionais da área. Tal visibilidade e interesse, assim como aconteceu em marcos históricos anteriores, está de acordo com as mudanças sociais e situação geopolítica atual. Nesse aspecto, retomo a pesquisa de Paraquett (2012) que questionou a visibilidade de hispanistas na área da LA e do espanhol nas revistas renomadas da área, o que também reverbera nos eventos em que estes professores/profissionais pesquisadores socializam suas pesquisas sobre as práticas, e não somente as que tem a ver com suas titularidade (portal CAPES ou Sucupira, por exemplo). A título de exemplo de eventos na área destaco o Congresso Brasileiro de Hispanistas (ABH)⁵, Congresso

⁵ Evento bianual promovido pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e que desde o início em 2000 reúne docentes e alunos de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana das faculdades de Letras. Atualmente não só reúne esses pesquisadores, estudantes e docentes como também alberga professores em exercício de outras instituições básicas ou superiores. Este tema foi tratado no 20 encontro em 2020.

Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE)⁶ e Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (LInFE)⁷. Para exemplificar tal visibilidade, apresento um quadro comparativo sobre o interesse da temática ‘espanhol no ensino médio e rede federal de ensino’, dentro dos eixos temáticos nesses três eventos⁸. A escolha pelo recorte do ensino médio é porque a maior abrangência da educação na rede EPT é composta por instituições com o ensino médio, como os Institutos Federais.

Para isso, fiz um levantamento a partir dos anais ou actas desses congressos e busquei no sumário e no corpo do documento (a partir da ferramenta “buscar” do leitor de pdf) os trabalhos atrelados às palavras-chave a seguir: “ensino técnico”, “rede federal”, “instituto federal” e no caso do congresso LinFe que alberga trabalhos de ensino em outras línguas agreguei a palavra “espanhol”. Como recorte, foquei desde a implantação do ensino de espanhol na grade com a “lei do espanhol” (2005), os desdobramentos dela como o limite de data para implementação (2010 ou data próxima) e somei ao recorte de início da reforma do ensino médio e seus desdobramentos (de 2016 até 2022). Nesse sentido, não analisei todos os anos possíveis, somente os que se aproximavam nos anos que tinham esses eventos em política da linguagem. Em suma, o filtro para identificar o panorama das ocorrências foi o dos marcos históricos da política linguística das últimas duas décadas. As ocorrências do filtro revelam um interesse de incluir o modelo de ensino da rede federal nas discussões acerca de uma língua estrangeira, para um fim específico ou não no currículo brasileiro, enquanto as discussões sobre a inclusão, permanência e retirada dessa língua repercutiam na reforma do novo ensino médio.

Ao analisar os congressos, mesmo com as dificuldades de encontrar o caderno de resumo ou os sítios oficiais dos eventos, retomo o caráter de visibilidade trazido pela professora Márcia Paraquett em seu estudo de 2012. Ademais, trago algumas considerações importantes a fazer sobre essa representação e constituição do/a profissional de línguas no âmbito dos IFs.

A primeira delas é o entendimento da comunidade de professores e pesquisadores de línguas sobre sua própria área de atuação e pesquisa. Isso quer dizer que há compreensão sobre a inclusão

⁶ Evento bianual promovido pelas associações de professores de espanhol dos estados brasileiros. Em 2023 se encontra na 20ª edição e foi realizado no Piauí com a temática: “No encontro das águas: reencontro e permanências do espanhol na educação brasileira”.

⁷ Esse evento não tem uma periodicidade fixa.

⁸ Além desses, há outros eventos científicos e fóruns profissionais mais voltados para a área de espanhol como o *Jornadas Didácticas para profesionales de ELE en Brasil*, Encontros e Seminários de Língua e Literatura, Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino de Línguas (SENALE), Congresso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (CIPLOM) e Encontro Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (EAPLOM). Alguns outros seminários e encontros oferecidos no âmbito dos IFs passaram a existir na última década como o Seminário de Ensino de Espanhol nos Institutos Federais. Para efeito de exemplo, cito os mais tradicionais.

do ensino de espanhol como uma área de pesquisa que tem suas especificidades dentro da Linguística Aplicada. A segunda consideração é perceber o espanhol dentro de uma área que abrange o ensino técnico e tecnológico e uma área que ainda amadurece na questão epistemológica sobre o ensino e a aprendizagem para um fim específico⁹. Uma terceira consideração é observar as discussões que vinham ocorrendo desde que a “lei do espanhol” foi implementada (ou em vias de) em 2005 e 2006 e a posterior retirada, com seus desdobramentos, a partir de 2017. Nisso, é importante ressaltar que a mudança de pensamento sobre as línguas na escola básica, não como mera mercadoria, mas como empoderamento do indivíduo precisa ser considerada. (MÉSZÁROS, 2015)

No quadro a seguir exemplifico e mostro os achados da busca, informando a ocorrência em cada ano do recorte. Não nomeio, neste breve estudo, os trabalhos encontrados, uma vez que fiz uma busca por ocorrência a partir das palavras-chave.

Quadro 1: “Ensino de espanhol no ensino médio técnico na rede federal EPT” nos principais eventos de ensino de espanhol

Evento	Edição/Local	ANO	Ocorrências em Anais/Resumos
CBPE Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol	11º Bahia	2005	01 ocorrência
	14º Rio de Janeiro	2011	07 ocorrências
	18º Amazonas	2019	O documento ainda não é publico
	19º Rio Gde do Norte	2021	01 ocorrencia
ABH Congresso Brasileiro de Hispanistas da Associação Brasileira de Hispanistas	IV – Rio de Janeiro	2006	01 ocorrência
	VI – Mato G. do Sul	2010	04 ocorrências
	X – Sergipe	2018	20 ocorrências
	XI – Pernambuco	2020	01 ocorrência
	XII – São Paulo	2022	08 ocorrências
LInFE Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos	I – Espírito Santos	2010	01 ocorrencia *
	II – Rio de Janeiro	2015	01 ocorrencia *
	III – Rio de Janeiro	2021	01 ocorrencia *

Fonte: da pesquisadora

O Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CPBE) é um dos mais tradicionais da área e alberga professores da educação básica em serviço. Não que os acadêmicos de Letras e de Pós-graduação não possam participar, mas é importante ressaltar a acolhida aos profissionais que estão em serviço, no trabalho cotidiano em sala de aula, com a possibilidade da troca de experiências e materiais didáticos, que são muito esperados pelos participantes. Tal inclusão também vem sendo

⁹ Essa questão foi trazida pela professora Márcia Paraquett e Maite Celada, pioneiras nesses eventos e nos estudos linguísticos do espanhol no Brasil, no XII Congresso da ABH.

conquistada nos demais congressos, inclusive com simpósios temáticos na educação básica e/ou no contexto da EBTT.

Embora as universidades federais, na representação dos professores de espanhol, tenham albergado esses eventos, o CPBE também conta com as Associações Estaduais de Professores de Espanhol (APEEs), o que traz maior vínculo com os professores em serviço. Aliás, as APEEs têm apresentado visibilidade nos últimos anos por entrarem no *Movimento Fica Espanhol* sendo uma via bem importante na comunicação com esses congressos. Contudo, vale ressaltar que as ações políticas não são as únicas finalidades das APEEs. Elas contribuem para manter o vínculo dos professores com área, incentivar a formação continuada, expandir o ensino de espanhol onde possa ser requisitada e contribuir com atividades culturais.

Esses temas adjacentes estão presentes nos anais e cadernos de resumos e grosso modo se destacam ao que entendemos por políticas linguísticas, Glotopolítica e ensino de espanhol na atualidade, com ênfase na regionalização e relato das experiências em cada Estado brasileiro. Contudo, especificamente no contexto da EBTT e EPT achei poucas ocorrências nos anos de 2005 (realizado na Bahia, 11ª edição), 2021 Rio Grande do Norte (19ª edição no Rio Grande do Norte) contabilizando 01 (uma) ocorrência com as palavras-chave buscadas. No ano de 2019 no Amazonas (18ª edição) o documento se encontrava, no momento desse estudo, na plataforma *Scribd* com acesso pago. Já no ano de 2011 no Rio de Janeiro (14ª) a busca com a combinação das palavras-chave contemplou 07 (sete) ocorrências. Neste aspecto, vi que a maior ocorrência nesse Estado se deu por albergar trabalhos de professores de CEFET e IFs que já pesquisavam o ELE no contexto da EPT. Outra sugestão de haver pouca aderência é justamente ser um congresso mais voltado aos professores em serviço, principalmente da educação básica, que nem sempre se engajam em pesquisa e/ou extensão.

O Congresso Brasileiro de Hispanistas surgiu no fim dos anos 1990 durante o Congresso Internacional de Hispanistas ocorrido em Madri. Os participantes daquela edição internacional sugeriam a criação de um congresso semelhante no Brasil que pudesse reunir docentes e estudantes de pós-graduação das Faculdade de Letras. O *Hispanistas*, como é carinhosamente chamado pela comunidade, ocorre de forma alternada com o CPBE e em diversos Estados, o que entendermos ser uma postura política para que dê continuidade as pesquisas em língua e literatura e também possa dar visibilidade e participação, sem concorrência entre os eventos. A ABH, que oferece o Hispanistas, também é responsável pelas Jornadas Hispanismo(s) que busca debater localmente assuntos da área. Atualmente, o portal da ABH conta com um periódico, que visa estimular a pesquisa do Hispanismos em Letras, Língua e Literaturas.

Com relação à presença da temática nesse congresso, a sondagem pode revelar algo que já vínhamos constatando nos simpósios temáticos. Há sim maior presença de trabalhos apresentados que abordam experiência de aula ou um recorte de uma determinada situação no contexto da EPT, como por exemplo os estudos de caso e os relatos de experiências. Algumas pesquisas também abordam recortes de pesquisas, uma vez que esse congresso também é voltado para pesquisadores que não estão necessariamente em sala de aula.

Nos Hispanistas selecionei quatro edições para comparação. O IV congresso ocorreu no Rio de Janeiro em 2006, com 01 ocorrência de trabalho na área, o VI congresso ocorreu no Mato Grosso do Sul, com 04 (quatro) ocorrências, o X ocorreu em Sergipe, em 2018, com 18 (dezoito) ocorrências, o XI em Pernambuco, com 01 (uma) ocorrência específica e em São Paulo ocorreu o XII, em 2022, com 08 (oito) ocorrências. Destaque que houve inclusão de um simpósio temático sobre espanhol nos IFs nas últimas edições deste congresso promovendo maior visibilidade para a área, seja no âmbito acadêmico ou não.

Já o Congresso de Línguas para Fins Específicos (LinFE/ELFE) é um congresso realizado há duas décadas e sua última edição foi na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde ocorreu o IV LinFE. Segundo a circular do evento de 2021, o IV LinFE “(...) objetiva ser um fórum ampliado de divulgação de pesquisas e experiências docentes da área, no intuito de abrir um espaço para troca e condução de pesquisas que promovam e fortaleçam a área no país”. Desde o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, o intuito do evento é oferecer “formação e suporte aos professores de quase todas as Universidades Federais Brasileiras, Escolas Técnicas Federais, Estaduais, CEFET e Institutos Federais, por meio de seminários e cursos, impactando o ensino de línguas estrangeiras no país.”¹⁰ As ocorrências destacadas nas edições de 2010, 2015 e 2011 direcionam ou para o inglês ou línguas estrangeiras em geral. Saliento que a não periodicidade deste evento, muitas vezes ficando a cargo de alguns docentes universitário, resulta na pouca visibilidade para as demais línguas.

Ainda que no âmbito da representatividade alcançada pelo ensino do idioma espanhol em congressos nacionais específicos e pela inclusão da educação profissional nas pesquisas acadêmicas apresentadas nesses eventos, considero que há uma carência de pesquisas que envolvam o espanhol como um idioma direcionado para um fim específico uma vez que ele se encontra dentro do contexto de centros federais como os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e os Institutos Federais de Educação. Compreender o espanhol como uma língua para uma finalidade específica importa para compreendermos qual espaço essa língua terá em um modelo de educação como um IF, que toca em

¹⁰ A representação do IFSC, local onde estou inserida, ocorreu no II Congresso, em São Paulo, com três docentes de inglês que realizavam suas pesquisas de doutorado e trouxeram para o contexto dos cursos do IFSC.

outras questões do itinerário formativo do estudante secundarista que nem serão as mesmas do ensino médio regular.

Para exemplificar uma dessas questões, tomamos o estudo de Silva Júnior e Bedin Polli (2022) que pesquisaram o espanhol para fins específicos no âmbito da pós-graduação brasileira. Os pesquisadores revelaram que embora tardiamente tal assunto venha sendo investigado na área do espanhol, ainda há caminhos e perspectivas teóricas a serem exploradas na pós-graduação, principalmente se comparadas as pesquisas voltadas para o inglês e o francês. O estudo dos autores toca na questão da formação de professores e professores-pesquisadores com suas possíveis pesquisas ou se há disciplinas que abordem línguas pra fins específicos na pós-graduação, o que poderia trazer estudos que alcançassem a educação básica.

De acordo com Antonio Ferreira da Silva Júnior, no livro *Retratos de Cursos de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol* (2016) em que analisa os primeiros projetos de curso de Letras do país em uma universidade pública e mais recentemente nos Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia bem como os discursos dos professores formadores, é preciso multiplicar os olhares sobre a temática ensino de línguas e educação superior. Tal afirmação está expressa em um dos capítulos onde o autor reforçou a necessidade de contínua validação da licenciatura, dos problemas do estágio supervisionado, das concepções de educação e línguas, do que ensinar e aprender para públicos específicos, da nossa prática docente entre outros assuntos que nem sempre são explorados em outras IES e pós-graduações. Todas essas questões e afirmação reverbera de algum modo na visibilidade dos IF nas pesquisas acadêmicas e nos novos professores concursados.

Na mesma perspectiva, retomo as inquietações de professores presentes na obra *Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas* (SILVA JÚNIOR, 2017) e o I e II Simpósios de Ensino de Espanhol para Professores da Rede Federal (2017 e 2020), em que a questão da visibilidade da língua no contexto da EBTT veio à tona. De fato, os assuntos veiculados nas pesquisas na última década, assim como os temas dos simpósios temáticos desses e outros eventos, motivam também as constantes reflexões com os pares sobre o modo como as políticas linguísticas educacionais e linguísticas e as práticas de linguagens voltadas para o ensino de espanhol estão pensadas dentro da educação profissional de ciência e tecnologia e como há uma divulgação científica a respeito. Para além disso, é pensar como a língua age politicamente no mundo e na América Hispânica (Del VALLE 2015, LAGARES, 2018) ainda mais em agendas neoliberais no entorno educacional. (MÉSZÁROS, 2015). É importante salientar que as pesquisas que exploram o ensino de espanhol na rede federal ainda são poucas, principalmente aquelas que trazem as demandas políticas de inserção e manutenção dessa língua em diferentes graus de escolarização e as discussões conceituais/ideológicas na rede. Vale acrescentar

que a rede EBTT é profícua e desafiadora, no sentido de ter como objetivo contemplar a formação do indivíduo como sujeito social, em contraposição à visão tecnicista e desmoralizante do ensino de ofícios, dada a história da rede. (MANFREDI, 2016)

Considerações finais

No ensino médio (EM) da rede de educação técnica e tecnológica, a língua espanhola está presente no currículo e no itinerário de formação técnica dos estudantes quando estes estão associados aos itinerários de qualificação profissional. Nesses cursos, por sua vez, há direcionamento de assuntos para os estudantes trabalhadores ou que desejam ser inseridos no mercado de trabalho. Há também cursos específicos para candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como redação e línguas estrangeiras para o ENEM, entre elas o espanhol. Por enquanto, o espanhol ainda é presente no ENEM. Este cenário ainda é forte como ensino, pesquisa e extensão se associarmos com a história do espanhol no Brasil e os desdobramentos futuros em termos de políticas linguísticas. Ainda assim, tal cenário não é grandioso quando se trata de publicação e submissão em eventos de ensino de línguas e de estudos da linguagem se compararmos com o inglês. Contudo, é um cenário que tende a mudar, principalmente se incluirmos simpósios temáticos para a presença do espanhol em eventos científicos, como simpósios e congressos e se tivermos maior engajamento de professores. Diante de tal reflexão, essa comunicação se propôs a apresentar um breve cenário de como anda as pesquisas e relatos sobre o ensino de espanhol na rede EBTT e EPT a partir de três grandes eventos: Hispanista, CBPE e Linfe.

Referências

- Del VALLE, J. *A political History of Spanish: The making of a language*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge, 2015
- IFSC. *Portal do Instituto Federal de Santa Catarina*. Disponível em: www.ifsc.edu.br
- JACOMINI, M. A.; SILVA, A. A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 5. fevereiro de 2019.
- LAGARES, X. Ca. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018
- MANFREDI, S. M.. *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da História*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017
- MÉSZAROS, Í. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2015.

PARAQUETT, M.; SILVA JR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *Revista abehache*, [S. l.], n. 15, p. 69–86, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272..> Acesso em: 1 maio. 2024.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *Revista Abehache*. São Paulo: ABH, ano 2, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024

SANTOS, D.E.O dos.; TINTIN, R.F.Q. A reforma curricular do ensino médio e suas implicações no ensino de língua espanhola no Brasil. In: MESQUITA NETO, J.R.de; SILVA, M.J.F. *Espanhol como língua adicional* [livro eletrônico]: um reflexo do ensino no Brasil. Tutóia, MA : Diálogos, 2021

SILVA JUNIOR, A. F.; BEDIN, M. C. P. Mapeamento de pesquisas sobre espanhol para fins específicos no âmbito da pós-graduação brasileira. *RBLA*. N. 22 (3), Jul-Sep 2022. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221303>

SILVA JUNIOR, A. F. (org.). *Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas: Pontes, 2017

SILVA JÚNIOR, A.F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A.F; SANTOS, R.C. (Orgs.). *Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol*. Curitiba: Editora Appris, 2016

TONELLI, F. 2018. Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v.4, n.1, p. 43-57, jan/jul., 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494719> Acessado em: set. 2024

EL ESPAÑOL EN CONTACTO CON DOS LENGUAS TSELTALANAS: DOS PARTICULARIDADES MORFOSINTÁCTICAS

María Antonieta Flores Ramos - UNICH

Introducción

El español, esta abstracción concebida como una entidad lingüística única, se conforma, en realidad, por un mosaico dialectal, disperso, predominantemente, en suelo americano. Una de las piezas integrante de dicho mosaico es el que he llamado español alteño por asentarse en la región conocida como Altos de Chiapas o región Tsotsil-Tzeltal, situada al sureste de México, en el estado de Chiapas.

El estado de Chiapas se ubica al sureste de México y cuenta con una superficie territorial de 74, 415 kilómetros cuadrados (GOBIERNO DE CHIAPAS, 2024); en la figura siguiente se destaca, en color verde claro, su ubicación geográfica.

Figura 1: El estado de Chiapas en la federación mexicana



Fuente: adaptación propia basada en GOBIERNO DE CHIAPAS (2024)

Chiapas, colinda al norte con el estado de Tabasco; al sur, con el Océano Pacífico; al este, con la república de Guatemala y al oeste con los estados de Veracruz y Oaxaca. La ciudad de Tuxtla Gutiérrez, con aproximadamente 600 mil habitantes, es la capital del estado de Chiapas el cual cuenta con 568 kilómetros de frontera con la república de Guatemala (GOBIERNO DE CHIAPAS,

2024), país con el cual mantiene vínculos históricos, lingüísticos y culturales, pues además de la lengua hegemónica compartida, el español, Guatemala y Chiapas concentran la mayoría de las lenguas que integran la familia lingüística maya. Según Campbell y Kaufman (1985), el tsotsil y el tseltal son las dos únicas lenguas que integran la rama tseltalana de esta familia lingüística, por lo cual al referirnos a ambas, conjuntamente, las llamaremos lenguas tseltalanas.

En el 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) contabilizó a 562, 120 hablantes de tseltal y a 531, 662, de tsotsil, siendo, en este orden, la tercera y la cuarta lengua indígena con mayor número de hablantes, después del náhuatl y el maya yucateco, en México. Chiapas representa el asentamiento histórico del tseltal, además de tres municipios del estado de Tabasco: Tenosique de Pino Suárez, Balancán de Domínguez y Emiliano Zapata. Chiapas, asimismo, acoge a los tsotsiles los cuales, en las últimas décadas, se han replegado al oeste del estado, a la región histórica zoque, única etnia de Chiapas no adscrita a la familia de lenguas mayas. De este modo, los asentamientos tsotsiles alcanzan, hoy día, la región de Los Chimalapas, en el estado de Oaxaca. Según el Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG, 2020), Chiapas se subdivide en 15 regiones socioeconómicas, entre ellas la región Altos, situada al este de Tuxtla Gutiérrez e, integrada por municipios 18 municipios tseltales y tsotsiles.

Los municipios que componen la región Altos -cuyas sedes administrativas homónimas suelen llamarse, popularmente, cabeceras municipales-, son los siguientes: San Cristóbal de Las Casas, Teopisca, Amatenango, Chanal, Altamirano, Huixtán, Oxchuc, Tenejapa, San Juan Cancuc, Mitontic, Pantelhó, Aldama, El Pinar, Chalchihuitan, Chenalhó, San Andrés Larrainzar (conocido también entre los tsotsiles, por San Andrés *Sak'am ch'en*), Chamula y Zinacantán. Esta representa la segmentación oficialista de la región Altos, aunque algunos historiadores, como Viqueira (1998), reconocen que dicha región carece de fronteras bien delimitadas.

En el mapa siguiente representamos, en color morado, la distribución de los municipios tseltales y, en rojo, los asentamientos tsotsiles; señalamos, también, las 15 regiones socioeconómicas de Chiapas, según lo destaca el CEIEG (2020). En la región Altos de Chiapas convergen los tsotsiles y tseltales, por lo cual el 85% de su población se considera de origen maya. Su punto nodal, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (SCLC) se asienta en un territorio histórico tsotsil a 26 kilómetros de un asentamiento tseltal (el municipio de Tenejapa); a su vez, esta ciudad se ubica a 61 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez y a 912 kilómetros de la Ciudad de México, capital del país.

Figura 2: Distribución de los asentamientos tseltales y tsotsiles, en Chiapas, México



Fuente: adaptación propia basada en CEIEG (2020)

La región Altos, con una alta densidad de habitantes de ascendencia maya, es decir, tsotsiles y tseltales, hoy se caracteriza por los cambios socioculturales radicales, operados en las últimas décadas, entre ellos, la migración poblacional interna (a distintos estados de la república mexicana) y externa (a la Unión Americana), la (narco) violencia, la diversificación de credos religiosos distintos al católico y la masificación educativa, entre otros. San Cristóbal de Las Casas, ciudad más representativa de esta región, fue fundada en 1528 en un asentamiento tsotsil y, hoy, acoge a un 34.1 % de población indígena (INEGI, 2020) sin contar a la población flotante, compuesta, principalmente, de ciudadanos italianos, norteamericanos y sudamericanos. A lo anterior, se suman grandes masas de migrantes que la tienen como punto de paso, en su camino a la Unión Americana. En este entorno multicultural y multilingüístico se gesta un español híbrido, todavía poco explorado, que se produce como resultado de las transformaciones socioculturales operadas en la región y no apenas como resultado de las dinámicas de transformación propias de las lenguas.

Características de la investigación

Este trabajo representa un estudio exploratorio inicial que analiza las construcciones posesivas y el empleo de artículos determinantes previos a nombres propios, entre hispanohablantes, predominantemente, monolingües, que proceden de la región Altos de Chiapas y tienen al español como lengua primera. El interés por analizar el español alteño emana de un conjunto de hipótesis no verificadas a lo largo de la tesis doctoral (RAMOS, 2022), pues las características tipológicas que, inicialmente, consideraba exclusivas de estudiantes bilingües (español-lengua tseltalana) se revelaron como trazos morfosintácticos de los hispanohablantes, que se han normalizado, en esta variante diatópica

Elegimos para este estudio, una muestra de 5 eventos de habla emitidos por cinco participantes de los 19 que, hasta ahora, conforman el corpus de esta investigación; en dicho corpus hay datos sobre el uso innovador de las preposiciones en la variante alteña, el clítico *lo* y su empleo en el doble objeto directo, con o sin concordancia gramatical de género y/o número; además de la doble posesión, fenómeno vinculado con la adyacencia estricta entre el artículo definido y el nombre propio, en este mismo dialecto. Cabe destacar que, para este caso, elegimos únicamente los enunciados en que convergen la doble posesión y la adyacencia estricta entre artículo determinado y nombre propio.

Los participantes de esta investigación son adultos chiapanecos originarios de la región Altos de Chiapas; trece de ellos tienen conocimientos elementales o avanzados del inglés, pero la única lengua que hablan, regularmente, es el español. Su rango de edad varía entre los 26 y 82 años de edad; nueve de ellos son hombres y diez, mujeres. Dieciocho de los participantes poseen educación superior, es decir, entre las mujeres hay cuatro maestras, una técnica académica, dos comerciantes con una profesión que no ejercen, una licenciada en derecho, un médico especialista y una prestadora de servicio. Entre los hombres hay cuatro licenciados en derecho, un estudiante, tres maestros y un profesionista. Todos los participantes de este estudio poseen una situación económica estable, en una sociedad que se caracteriza las diferencias socioeconómicas notables.

Los datos escogidos para este estudio se recogieron interactuando con grupos de personas. Los datos se obtuvieron de diciembre de 2022 a agosto del 2024. En general, no existió, de entrada, la intención de crear un corpus, sino que las muestras de habla se anotaron dentro del diario de campo como un conjunto de contraejemplos a las hipótesis planteadas en la tesis doctoral las cuales, gradualmente, se descartaron.

La investigadora creó claves para la identificación personal de los diecinueve participantes de este estudio, agregando los dos últimos dígitos del año de nacimiento y la fecha completa en que las muestras se emitieron.

Algunas nociones teóricas

En 1972, Selinker analizó las estructuras psicológicas latentes, que se detonan cuando los aprendices intentan producir oraciones en una segunda lengua o lengua meta (*target language*). Selinker (1972) advirtió que los enunciados, producidos en la segunda lengua no son idénticos a los que, hipotéticamente, produciría un hablante nativo al intentar expresar el mismo significado:

A la existencia de un sistema lingüístico, separado de la primera y de la segunda lengua, que se gesta cuando el aprendiz produce nuevas normas acerca de la lengua meta, Selinker (1972) lo denominó interlengua. Por lo tanto, la interlengua representa un sistema lingüístico autónomo que el aprendiz interioriza de forma gradual, al reestructurar la segunda lengua; la interlengua manifiesta, de este modo, la aproximación consciente o inconsciente del aprendiz a la lengua adicional.

En su ruta natural (*natural route*) de aprendizaje, el aprendiz, con frecuencia, agrega o sustrae información transformando sus modelos mentales, de modo que la idea de continuum, construido y reestructurado de forma individual y constante, representa una de las características centrales de la Interlengua.

En el desarrollo de la interlengua, Selinker (1972), sugirió cinco procesos cognitivos centrales. Por ejemplo, la transferencia lingüística, primer proceso cognitivo, surge cuando se demuestra, experimentalmente, que las reglas presentes en la interlengua ocurren como resultado de la lengua nativa. Si dichos elementos identificables resultan de una enseñanza formal de las reglas cuyas excepciones el aprendiz pone de lado, nos encontramos ante la transferencia de procesos de aprendizaje, tal como sucede, en español, con el género masculino genérico que acaba por suplantar a los referentes previos aun cuando todos sean nombres de género femenino.

Dichas estrategias evolucionan cuando el aprendiz advierte, sea consciente o inconscientemente, que desconoce algunas competencias lingüísticas respecto de la lengua meta. Cuando el aprendiz intenta comunicarse con el hablante nativo de la L2 concentrando su atención en los aspectos que le parecen más relevantes, evitando ciertos aspectos gramaticales, nos encontramos con el proceso cognitivo denominado estrategias comunicativas en la L2.

Cuando se sobregeneralizan las reglas y las características semánticas de la L2, nos encontramos con la sobregeneralización. Por ejemplo, el verbo *drive* se refiere, en inglés al

desplazamiento en vehículos de motor con cuatro ruedas, pero los indígenas hablantes de inglés como L2 lo aplican a bicicletas para lo cual, según las reglas de la L2, podría emplearse el verbo pedalear (o inclusive montar bicicleta), según lo reporta Selinker (1972).

El concepto de fosilización, a su vez, se refiere a un mecanismo de resistencia de la estructura psicológica latente gracias a la cual los hablantes de una lengua nativa tienden a retener en su Interlengua elementos lingüísticos, reglas y subsistemas de la L1, llamados estructuras fosilizadas (SELINKER, 1972), sin importar su edad, ni el tiempo de exposición a la L2, ni la instrucción formal que hayan recibido acerca de las reglas de la lengua meta.

Dichas estructuras fosilizadas pueden referirse, por ejemplo, a la glotalización de las consonantes velares por parte de los jóvenes, hablantes de lenguas tseltalanas, que se expresan en español como lengua adicional. Estas estructuras, sin embargo, no aluden únicamente a trazos fonológicos, sino también a estructuras sintácticas, que se creían erradicadas y que reemergen en el desempeño lingüístico de los aprendices, en una lengua adicional.

Cuando dicha fosilización emerge como un fenómeno comunicativo colectivo da paso, a mediano plazo, a dialectos nuevos de una lengua en los cuales dichas características lingüísticas resultan la situación normal; como ejemplo de este caso, Selinker (1972) reporta algunas características morfosintácticas del inglés de La India.

Por lo que toca al plurilingüismo en regiones relativamente pequeñas, Morales (2004) destaca que, considerando las cerca de cinco mil lenguas existentes en el mundo, el contacto de lenguas resulta un hecho cotidiano y universal. Así, aún en el mundo hispanohablante, característico por un alto índice de monolingüismo en español “no faltan naciones en que esta lengua comparte su dominio territorial con muchas otras lenguas, en su gran mayoría amerindias” (MORALES, 2004: 217).

Cuando distintas lenguas conviven y se producen influencias múltiples a raíz del contacto emergen resultados de diferente tipo: uno de ellos es la transferencia y el otro la convergencia lingüística. Ambos fenómenos rebasan el ámbito del plano léxico y matizan a otras áreas de la lengua como el plano morfosintáctico. En la convergencia se produce la influencia de una lengua A sobre otra lengua B, pero este fenómeno nunca da como resultado estructuras agramaticales (MORALES, 2004); sin embargo, como lo destaca Morales (2004), o bien, se dejan en el olvido algunas opciones lingüísticas, o bien, se modifican, perceptiblemente, los índices de frecuencia de algunos fenómenos lingüísticos.

Según Morales (2004), en la influencia de una lengua sobre otra, la convergencia sintáctica puede seguir dos caminos: el de la convergencia directa y el de la convergencia indirecta. En el

primer caso, se transfieren características sintácticas de una lengua A a una lengua B. En la convergencia indirecta, dadas las características comunes a las lenguas involucradas en el contacto, se buscan soluciones coincidentes entre las lenguas y, este fenómeno lingüístico, no resulta tan fácil de detectar como la interferencia dado que no se violenta la gramática de ambas lenguas. Adicionalmente, este proceso existe “porque los hablantes manejan inconscientemente los elementos opcionales y las variaciones diafásicas presentes en su lengua” (MORALES, 2004: 231-232).

Como ejemplo de la influencia de una lengua sobre otra, Morales (2004) destaca el empleo de pronombres absolutivos, como si fueran obligatorios, en una lengua de sujeto pronominal opcional, en el español de Puerto Rico, dialecto, influido por el inglés (véase MORALES, 2004). La influencia de una lengua sobre otra, según Morales (2004) puede representar un factor que nutre a la lengua B. En este caso, analizamos cómo la posesión doblada, fenómeno lingüístico existente en español, por lo menos desde el período medieval, se reactualiza en el español alteño gracias al contacto con las lenguas tseltalanas las cuales nutren a este dialecto del español con la adyacencia estricta entre el artículo definido y el nombre propio.

La posesión y los determinantes

El estudio de la posesión en distintas lenguas nos remite a una manera de clasificar la realidad en la cual interviene la relación binaria poseedor (P)-poseído (p) donde se advierte que la forma de categorizar las entidades animadas, inanimadas, abstractas y concretas, que asumen el papel de poseedores o poseídos, difiere de una cultura a otra.

En un estudio acerca de las lenguas mayas, Gálvez (2018) señala que la posesión representa una forma de clasificación nominal en estos idiomas. De este modo, “tenemos a los nombres que no son poseídos; los que pueden ser poseídos, y los que sólo aparecen poseídos” (GÁLVEZ, 2018:426)

En la figura siguiente, advertimos, del lado izquierdo, los prefijos preconsonantales y prevocálicos empleados en la posesión nominal de la primera, segunda y tercera persona, en lengua tseltal; asimismo, se señala el sufijo pluralizador de los tres pronombres: de primera persona inclusiva (-ik) y exclusiva (-tik), segunda y tercera persona del tseltal. La misma estructura se repite en la lengua tsotsil, representada a la derecha, con prefijos y sufijos casi idénticos en los tres pronombres personales, salvo en la primera persona del plural exclusivo (-tikotik). Cabe destacar que no en todas las variantes dialectales de ambas lenguas se reproducen fielmente esta estructura.

Figura 3: Prefijos y sufijos empleados en la posesión nominal del tseltal y tsotsil.

Tseltal				Tsotsil			
	_C	_V	Plural		_C	_V	Plural
1	j-	k-	-ik/tik	1	j-	k-	-ik/-tikotik
2	a-	aw-	-ik	2	a-	av-	-ik
3	s	y-	-ik	3	s-	y-	ik

Fuente: adaptación de la autora basada en POLIAN (2013:129) y LAUGHLIN (2007)

Tanto en tsotsil como en tseltal existen los tres tipos de nombres señalados por Gálvez (2018), en los cuales el carácter animado o inanimado tanto del nominal poseedor como del poseído determinan el tipo de afijos empleados. El más susceptible de poseer va sucesivamente de más humano a más animado y a más inanimado (+humano>+animado>+inanimado), por lo cual un cambio en dicha jerarquización implica una manera diferente de interpretar el sintagma nominal, si es que este no resulta agramatical.

La fórmula de posesión en tsotsil y tseltal se representa como X posesión de Y poseedor pues se enuncia, primeramente, el objeto o persona poseída (*p*) y, después, la persona poseedora (*P*). Así, Haviland, (1981) ejemplifica esta fórmula con el ejemplo “el padre de Juan”, o bien, *stot li Xun’e*, en tsotsil, donde *s-* representa el prefijo de poseedor de tercera persona ergativo (o del juego A), *tot*, equivale a padre y el nombre propio *Xun* (Juan) se encuentra enmarcado por dos determinativos discontinuos *te* y *e*. Debido a que, en este caso, el tsotsil y el tseltal comparten cognados comunes la expresión en tseltal es muy semejante salvo porque el determinativo *li* cambia, en tseltal, a *te* y el nominal padre de *tot* a *tat* en *stat te Xun’e*.

Por lo tocante a los determinativos en tsotsil existen dos: el proximal *Li* y el distal, *ti*. Según Haviland (1981) *Li* señala a objetos específicos y accesibles al oyente; suele ir acompañado de deícticos espaciales con valor demostrativo que indican la distancia del referente como, por ejemplo, *Li Xun li’e* o este Juan, es decir, el Juan que está aquí y está visible (*li’e* con corte glotático refiere al deíctico espacial) o bien, *Li Xun le’e es decir*; aquel Juan que está allí. Tanto *li* como *ti* enmarcan al nombre al converger con el enclítico *e* como en *li Xun’e*. (véase HAVILAND, 1981:26). A su vez, en el enunciado *li vinik’e* (*vinik* y *winik* hombre en tsotsil y tseltal, respectivamente) refiere a un hombre ya mencionado, conocido y, además, cercano al interlocutor mientras que *ti vinik’e* alude a una persona fuera del alcance del interlocutor, que “al distanciarse en tiempo y en espacio, alude a alguien ya fallecido, que vivió en otra época” (HAVILAND, 1981, p. 26)

En tseltal, el determinativo *te* señala definitud y alude a referentes conocidos; al igual que en tsotsil, a este se agregan los clíticos proximal *i* y distal *e*. Polian (2013) señala que en un enunciado con el determinativo *te* hablamos de un referente conocido por el emisor y el interlocutor, o bien, aludimos a un referente previamente mencionado en el discurso; su ausencia, en cambio, implica a un referente desconocido por el emisor, por carecer de una identidad clara.

El determinante, así, atribuye definitud y especificidad a los elementos referidos en las lenguas tseltalanas; además, cuando un clítico espacial lo acompaña indica la distancia física o metafórica que los hablantes sienten en relación a los referentes. En las lenguas tseltalanas, la adyacencia de determinante frente al nombre propio, -con o sin enclítico ‘*e*’- no se restringe a ciertas situaciones, sino que en ejemplos como *li Xun’e* o *li Marux’e* indica a un poseedor definido ya referido en el discurso y que, en ocasiones, funge como agente o sujeto de la acción.

Por lo tocante al español, la evolución diacrónica de los determinantes posesivos ha tenido una trayectoria desigual en el español peninsular y en el americano, pues, mientras en España el empleo del doble posesivo ha declinado, en algunos lugares de América, posee plena vigencia, a pesar de su alta estigmatización (COMPANY; FLORES, 2017).

Al igual que en las lenguas tseltalanas, el determinante posesivo, en español, se agrega, de manera casi indefectible, a los términos de parentesco lo cual se advierte, también, delante de nombres +humanos, o +animados. Aun cuando, teóricamente, los nombres, en español, se consideren separables del poseedor, el tipo de nombre parece determinar la inalienabilidad de los poseedores.

Dado que las formas de posesión de segunda persona del plural, (vuestro, vuestra y sus formas en plural), han desaparecido en el español de América, éstas han sido suplantadas por la forma apocopada de segunda persona *su*. Al analizar la pérdida del pronombre vosotros, vosotras en el español americano en favor de la forma pronominal de tratamiento de cortesía “ustedes”, Company (1997) concluye que, algunos clíticos como *su/s* incrementaron su carga funcional, favoreciendo la polisemia y la ambigüedad referencial en los paradigmas posesivos de las variedades americanas más que en el español peninsular.

Como uno de los cambios sintácticos, fruto de dicha pérdida, Company (1997) señala la conservación e incremento de duplicaciones posesivas del tipo *su hija de él/ ellos/ de ustedes*. Company (1995) analiza las frases nominales que duplican la referencia al poseedor en el texto de *La Celestina*, señalando que la opacidad referencial se manifiesta sólo en la tercera persona -*su*- y que dichas duplicaciones posesivas se emplean “cuando lo poseído tiene cognoscitivamente especial prominencia semántica para el poseedor” (1995, p. 143).

Respecto a la segunda característica morfosintáctica, según Leonetti (1999), los artículos definidos, en español, representan un tipo de determinantes; asimismo, el autor (LEONETTI, 1999) señala que los nombres propios rechazan la presencia del artículo, ya que los mismos “constituyen de por sí sintagmas nominales” (p. 811); sin embargo, reconoce que, bajo ciertas condiciones, los nombres propios son anteceditos por el artículo definido, en usos familiares y coloquiales. A nuestro parecer, el empleo del artículo definido en adyacencia estricta al nombre propio, en el español alteño, rebasa el ámbito de la familiaridad e imprime distintos valores al enunciado, dado que dichos valores semánticos cambian ante enunciados en los cuales la adyacencia entre artículo y nombre se omite.

Una vez señalados dichos antecedentes ejemplificaremos la doble posesión de tercera persona átona con la forma *su* más *de*, -como en *Su marido de Cecilia*- a la cual se agrega la adyacencia estricta entre artículo definido y nombre propio, como en *Su marido de la Cecilia*.

En el ejemplo a), el emisor señala al interlocutor que la ensalada le parece deliciosa, preguntándole cuáles son los ingredientes para prepararla. MFR71 responde que desconoce los ingredientes, pues se trata de la receta (el trabajo) de Valentina, nombre propio al cual le antecede el artículo definido. En el enunciado b), el emisor explica que inclusive (hasta) sobre la almohada de su hija Nina se ha filtrado el agua de lluvia; en ambos enunciados, la construcción de posesión duplicada se revela cuando, además de la preposición con valor genitivo *de* se emplea el pronombre posesivo de tercera persona átono *su*, diferente al español normativo donde se diría *la receta de Vale*, o bien, *la almohada de Nina*. Adicionalmente, se emplea un artículo determinado de género femenino previo al nombre propio con la forma *su*+ nombre+ preposición+ artículo.

a) No sé; es **su** receta **de** la *Vale* MFR71 11/08/2024

b) Hasta en **su** almohada **de** la *Nina* cayó gotera RANA43 25/07/2024

En ambos casos, la adyacencia estricta entre artículo definido y nombre propio rebasa la función de familiaridad, imprimiendo el valor de definitud además de un tono afectivo respecto al referente, pues en el fragmento en cursivas, hay una entonación ascendente y pausada, sin contar que el nombre propio suele presentarse en forma apocopada. La omisión del artículo y la doble posesión, en estos casos, implicaría un tono de formalidad, que no se reporta entre los hablantes de la misma variante diatópica, salvo cuando se trata de un referente no perteneciente al mismo entorno dialectal, lo cual indica que la conjugación de ambas características morfosintácticas, imprime un sello identitario al español alteño.

En el ejemplo c), el referente *Chica* también es femenino singular y, en su calidad de hipocorístico, hace las veces de un nombre propio, conocido por todos los que escuchan la emisión del enunciado. En este, el emisor habla sobre los integrantes de una banda de música, destacando

que el músico que toca el teclado (el del teclado) fue alumno de Chica. En d), el emisor pide referencias sobre un trabador que observa en las afueras de la casa; el interlocutor, entonces, responde que se trata de un jardinero que trabaja de fijo con Leticia, su vecina.

c) El del teclado fue **su** alumno **de la Chica** JPRN52 25/08/2024

d) Es **su** jardinero **de la Lety** CCRN53 10/03/2024

El enunciado e) es el único en el cual el referente es masculino singular, por lo tanto, hay una contracción entre la preposición genitiva y el artículo definido; el nombre propio, por su vez, es un hipocorístico de Jesús con sufijo de diminutivo.

e) Ha de ser de su edad del Chusito LGMR73 10/10/2023

Así siendo, al igual que en los enunciados a) y b), el empleo del artículo indica definitud al tiempo que comunica un valor afectivo entre los integrantes de una misma familia y de una misma variedad dialectal tanto por la entonación y el habla pausada como por la manera en que se nombra al referente. Consecuentemente, la posesión duplicada, como diría Company (2006), confiere a la entidad poseída un valor de proximidad perceptiva con una relevancia expresiva especial, debido a la no diferenciación entre poseedor y poseído.

Algunas reflexiones preliminares

Si consideramos la existencia previa de la doble posesión en la lengua española como lo constata Company (1995) en textos literarios y a esto, aunamos el paradigma de posesión, con la fórmula X posesión de Y poseedor (Haviland, 1981) de las lenguas tseltalanas, entenderemos su productividad en el español alteño en el cual la posesión doblada constituye una característica tipológica en crecimiento, en el habla espontánea de los hispanohablantes chiapanecos.

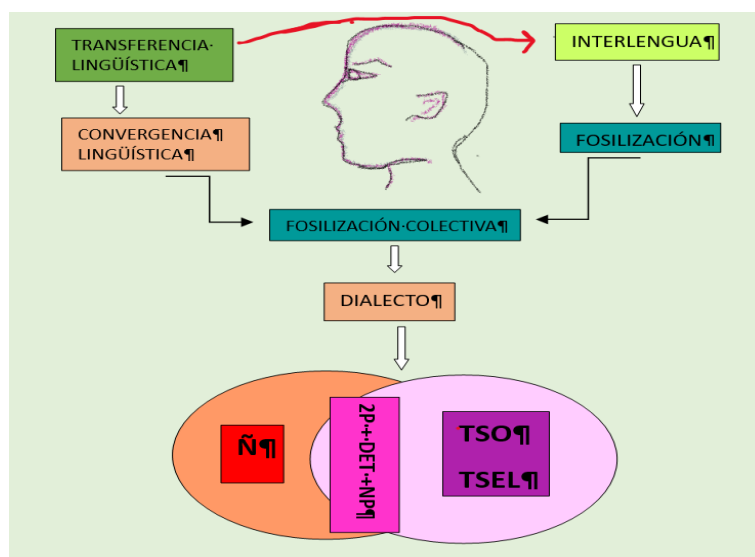
A su vez, consideramos que en el español de los Altos de Chiapas la adyacencia del artículo determinado frente al nombre propio en la posesión doblada indica, como entre los determinativos de las lenguas tseltalanas, a un poseedor definido ya referido en el discurso; asimismo, alude a la proximidad del referente respecto al emisor e interlocutor, sea porque se encuentra cercano a los participantes de la conversación, pero más bien, esta cercanía concierne a una proximidad metafórica, por tratarse de una persona que además de conocida, familiar y cercana habla el mismo geolecto de quienes participan en la conversación, al punto de comprender y compartir los valores que esta característica morfosintáctica (adyacencia entre artículo definido al nombre propio) tiene en el español alteño.

De este modo, la forma artículo definido más nombre propio, cuenta con los siguientes valores: definitud, al señalar concretamente a un referente ya conocido o previamente mencionado en el discurso; en algunos casos (ninguno de los expuestos en este texto) puede ser peyorativo al anteceder a un nombre con sufijo de aumentativo y entonación descendiente, o bien, afectivo cuando antecede a un nombre con sufijo de diminutivo o en forma apocopada (la Vale, el Chusito) con entonación ascendente. La omisión del artículo en este dialecto, además, indica la distancia física o metafórica que los hablantes sienten en relación al referente, por lo cual existe un hibridismo semántico entre esta variante dialectal del español y los valores del determinativo en las lenguas tseltalanas.

Dado que, en los ejemplos de las tres lenguas involucradas en el contacto, el orden del enunciado resulta ser poseído-poseedor (p-P) con la fórmula *su+N(poseído)+de+artículo +N(Poseedor)* esta resulta la solución coincidente (MORALES, 2004) que se ha fosilizado entre los hispanohablantes chiapanecos gracias a la convergencia indirecta (MORALES, 2004). Por otra parte, la elección del posesivo tónico como en *La casa suya*, en lugar de, *Su casa de Eduardo* es prácticamente improductiva en este dialecto y, a su vez, la versión normativa con la forma artículo definido más nombre más preposición más nombre como en *La casa de Eduardo*, poco a poco, va siendo desplazada, inclusive en el español escrito, que se presupone más conservador.

Aunque no hay estudios sobre la frecuencia de la doble posesión en el español de Chiapas esta parece ser más común entre los chiapanecos bilingües (lengua tseltalana- español); no obstante, al tratarse de una estructura morfosintáctica existente desde el español medieval (Véase COMPANY, 1995) la posesión doblada se sobregeneralizó (SELINKER, 1972) en el español alteño, en el intento de apropiación de las normas del español. Así, si inicialmente se trataba de una estructura psicológica latente para apropiarse de las normas del español, este fenómeno aislado se fosilizó hasta convertirse en una estructura morfosintáctica colectiva que se extiende incluso al español aprendido por los extranjeros, que viven en los Altos de Chiapas. En la figura 4 esquematizamos de manera gráfica los argumentos expuestos:

Figura 4: La fosilización de dos características morfosintácticas en el dialecto alteño.



Fuente: elaboración propia basada en SELINKER (1972) y MORALES (2004)

El artículo definido dentro de la doble posesión tiende a volverse más frecuente en el español de Los Altos, pero lo más relevante son los significados que adquiere en las interacciones comunicativas. Por otro lado, el empleo del artículo definido frente al nombre propio no se acota a los usos familiares y coloquiales (LEONETTI, 1999) y tampoco existe, en esta variante dialectal, un rechazo a dicha adyacencia dado que, dependiendo del contexto pragmático, la entonación, la velocidad del habla y las características del nombre, el artículo adquiere valores semánticos como la accesibilidad, la definitud, el afecto e, incluso connotaciones peyorativas o identitarias las cuales, aparentemente, se han acuñado a lo largo de varios siglos de contacto.

Referencias bibliográficas

- CAMPBELL, L.; KAUFMAN, T. Mayan linguistics: Where are we now? *Annual Review of Anthropology*, v. 14, p. 187-198, 1985. Disponible en: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.an.14.100185.001155?journalCode=anthro> Accedido el: 25 sep 2024.
- COMITÉ ESTATAL DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y GEOGRÁFICA. *Mapas regionales. Regiones socioeconómicas*. 2020. Disponible en: CEIEG (chiapas.gob.mx) Accedido el: 25 sep 2024.
- COMPANY, C. De la gramática a la estilística: las duplicaciones posesivas en La Celestina. In: GONZÁLES, A.; VON DER WALDE, L.; COMPANY, C. *Actas de las IV Jornadas Medievales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 139-158, 1995.
- COMPANY, C. El costo gramatical de las cortesías en el español americano. consecuencias sintácticas de la pérdida de *vosotros*. In: LOPE BLANCH, J. (dir.). *Anuario de Letras*. v. 35. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Autónoma de México, p. 167-191, 1997.
- COMPANY, C. El objeto indirecto. In: COMPANY, C. (dir.). *Sintaxis histórica de la Lengua Española*. V. I. México: Fondo de Cultura Económica/ UNAM, 2006. p. 479-574.

- COMPANY, C.; FLORES, N. H. (eds.). *La posesión en la Lengua Española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2017.
- GÁLVEZ, O. S. Aproximación a las lenguas mayas. In: EGG, R.B.; MARTÍNEZ, F.G. (compiladores) *Caminos culturales mesoamericanos. Obras completas de Otto Schumann Gálvez*. Volumen 2. San Cristóbal de Las Casas: UNAM, 2018.
- GOBIERNO DE CHIAPAS. *Conoce Chiapas*. 2024. Disponible en: Portal de Gobierno (chiapas.gob.mx) Accedido el: 25 sep 2024.
- HAVILAND, J. B.. *Sk'op soz'leb. El tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*. México: UNAM, 1981.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Censo 2020. *Hablantes de una lengua indígena*. Disponible en: Diversidad. Chiapas (inegi.org.mx) Accedido el: 25 sep 2024
- LAUGHLIN, R. M. *Mol cholobil k'op ta soz'leb. El gran diccionario tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*. México: CIESAS/CONACULTA, 2007.
- MORALES, H. L. *Sociolingüística*. Madrid: GREDOS, 2004
- POLIAN, G. *Gramática del tseltal de Oxchuc*. Volumen I. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2013.
- RAMOS, M. A. F. *O espanhol de uma comunidade estudantil Tsotsil e Tseltal na região Altos de Chiapas, México: entre a reestruturação da língua colonial e os letramentos de sobrevivência*. 2022. 317f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). UFMT-MT, Cuiabá, 2022.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 109-131, 1972.
- VIQUEIRA, J.P. Chiapas y sus regiones. In: VIQUEIRA, J.P.; RUZ, M.H. (editores) *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México: Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas y Coordinación de Humanidades (UNAM), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara, 1998. p. 19-40.

A PRÁTICA DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM E DA COMUNICAÇÃO NO PROGRAMA JOVENS TALENTOS/FAPERJ: ESTREITANDO OS LAÇOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

Maristela Pinto - UFRRJ
Debora Zoletti - UFRRJ

Resumo: Este trabalho se propõe a partilhar 02 projetos desenvolvidos – 01 na área de Língua Espanhola e 01 na área de Cultura/Literaturas Hispânicas dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ -, junto a 04 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da Baixada Fluminense e fomentados pelo programa Jovens Talentos/FAPERJ. O objetivo central de ambos era implementar o “paradigma da aprendizagem e da comunicação” (Pacheco, 2019) junto a essas discentes. A metodologia adotada visou promover ao longo do projeto: (a) a autonomia das discentes a partir da construção dos roteiros subjetivos; (b) o ímpeto investigativo delas; (c) o senso de coletividade a partir da partilha do conhecimento construído; (d) o exercício de orientação e avaliação contínua, sistemática e permanentemente entre docentes e discentes. Como perfil teórico base para o projeto de língua, os estudos de Dolz et al. (2004) levaram as discentes a desbravarem as características de gêneros orais, a fim de que reconhecessem a intencionalidade discursiva nas práticas sociais. Já no projeto de Cultura/Literaturas Hispânicas, o perfil teórico se pautou no movimento por parte das estudantes de se debruçarem na análise e na compreensão da plurissignificação de textos literários (Filho, 1992), fazendo-lhes reconhecer, assim, a importância da função humanizadora (Cândido, 1995) que este gênero traz consigo. Como resultados, novos e possíveis caminhos da aprendizagem puderam ser demonstrados.

Palavras-chave: Paradigma da aprendizagem e da comunicação, Programa Jovens talentos/Faperj, Espanhol como LE

Introdução

Inovar é preciso. “Inovar no âmbito da aprendizagem é assumir um compromisso ético com a educação” (Pacheco, 2019). O educador, idealizador e criador da Escola da Ponte, José Pacheco, segue, incansavelmente, sua luta de transformar, inovar e tornar eficaz a educação. Defende que “aula”, nos moldes tradicionais pautados na pura instrução, em provas que não provam nada e no uso inadequado da tecnologia apenas como paliativo, impedem a emergência de uma nova construção social de aprendizagem. Para Pacheco, essa nova construção social de aprendizagem será possível quando houver, de fato, um processo transformador que promova uma ruptura paradigmática com aspecto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano (Pacheco, 2019). E, para garantir a inovação educacional, é fundamental que as tecnologias sociais, as estratégias pedagógicas, os dispositivos práticos e as metodologias sejam utilizados como ferramentas essenciais, assegurando que todos os indivíduos tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa e eficaz.

Seguindo esta linha de raciocínio construímos os projetos “Os gêneros orais e sua intencionalidade discursiva: a implantação do paradigma da aprendizagem e da comunicação junto a estudantes de Espanhol como LE na Baixada Fluminense” e “Implementando o paradigma da aprendizagem na Baixada Fluminense: reflexões, ações e formação humana a partir de obras literárias hispânicas”, pois acreditamos que, ao introduzir junto às bolsistas uma educação fundamentada no paradigma da aprendizagem e da comunicação, estaremos plantando sementes que, ao se mostrarem frutíferas, germinarão e se multiplicarão, impactando não apenas os demais estudantes da escola, mas, potencialmente, toda a comunidade. Propomos, portanto, sair do paradigma da instrução e passar ao paradigma da aprendizagem e da comunicação e para tal, é importante desenvolver: (1) a autonomia do estudante, ensinando-o a construir um roteiro de estudo subjetivo, pautado em seus interesses de aprendizagem, sempre sob nossa orientação/mediação/supervisão/tutoria; (2) seu ímpeto investigativo, levando-o a pesquisar acerca dos assuntos que têm interesse e que são relevantes para sua formação e vida, orientando acerca de onde, como e porque buscar certas fontes e em como registrar o conteúdo descoberto; (3) seu senso de coletividade, uma vez que tendo compreendido/aprendido sobre o assunto, criará dispositivos, métodos, estratégias para partilhar com seus colegas e assim todos crescerem juntos. Mas como, na prática, é possível implementar mudança?

No que tange ao projeto “Os gêneros orais e sua intencionalidade discursiva: a implantação do paradigma da aprendizagem e da comunicação junto a estudantes de Espanhol como LE na Baixada Fluminense”, como somos da área de Linguagens e suas tecnologias, especificamente, no campo da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol -, com foco na oralidade, e como os documentos oficiais norteadores da Educação Brasileira - os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), defendem que a oralidade e o processo de escuta devem ser trabalhados no contexto escolar, nosso ponto de partida serão os gêneros orais. Nossas perguntas a serem questionadas, pesquisadas e partilhadas seguem o seguinte roteiro: (i) o que gostariam de saber sobre os gêneros orais?; (ii) porque querem saber isso?; (iii) o que já sabem sobre os gêneros orais?; (iv) o que aprenderam em suas pesquisas; (v) como aprenderam?; (vi) como podem compartilhar o conhecimento construído. Espera-se que com este roteiro, os jovens aprendizes desenvolvam os domínios linguístico, cognitivo e social (Zoletti e Pinto, 2020) e assim vislumbrem a (i) a importância do oral em suas práticas sociais e seu poder de persuasão; (ii) a relevância desses gêneros em sua interação sócio-discursiva; (iii) as especificidades de cada gênero, tomando por base: os meios para-linguísticos, os meios cinésicos, a posição dos locutores, o aspecto exterior, a disposição dos lugares.

Além de defender a educação baseada no paradigma da aprendizagem e da comunicação, acreditamos que essa abordagem deve caminhar junto com a perspectiva humanista (Aloni, 2011;

Alves, 2001; Pacheco, 2008). Por isso, trabalhamos com nossas bolsistas o desenvolvimento de valores como responsabilidade e prudência, garantindo que todo conhecimento construído fosse aplicado de forma ética, tanto em suas vidas quanto na vida dos outros. Esse princípio é especialmente relevante no que diz respeito ao papel fundamental dos gêneros orais em suas práticas sociais (Dolz et al., 2004).

Já no que tange ao projeto “Implementando o paradigma da aprendizagem na Baixada Fluminense: reflexões, ações e formação humana a partir de obras literárias hispânicas”, aquela transição paradigmática, dentro deste projeto, terá como principal fio condutor o trabalho com o texto literário que, devido a seu caráter humanizador (Cândido, 1995), lhe confere um significativo espaço na formação de nossos jovens estudantes quando direcionado ao desenvolvimento dos três domínios que compõem o ser humano: o social, o cognitivo e o linguístico (Zoletti e Pinto, 2020). Isto é, consideramos os textos literários como fontes motivadoras da formação humana, pois sendo um gênero textual propulsor de sensações e de histórias que recriam a realidade, levam seus leitores a aprenderem por efeitos de comparações e distanciamentos, por relações e associações, de modo que, muitas vezes, transportam aquilo que aprenderam no exercício associativo e reflexivo da leitura para sua vida social real.

A consolidação dessa transição de paradigmas se efetiva a partir de significativas mudanças em todos os aspectos que envolvem o ambiente escolar - estrutura, filosofia, essência, práticas - de forma a convertê-lo em um espaço de aprendizagem significativa. No projeto com o gênero literário, assim como aconteceu no projeto com o gênero oral, a elaboração de roteiros subjetivos (PACHECO, 2019) com base em textos literários do universo hispânico é um dos dispositivos de prática que servirá como base dessa transição de paradigma. A partir de sua elaboração e desenvolvimento com base na metodologia de pesquisa, o jovem aprendiz aprenderá (i) a caminhar sob o percurso da aprendizagem formativa, contínua e sistemática, tendo em vista que o método científico também está intimamente relacionado com o potencial criativo e investigativo que habita em cada um de nós, (ii) a reconhecer obras literárias do universo hispânico como espelhos simbólicos da nossa sociedade e, partindo disso, (iii) a transpor seus significados à vida real que o circunda, a fim de que sua atuação em sociedade esteja pautada em valores e princípios conscientes, éticos e responsáveis.

Sobre o programa e os projetos

Nessa seção, apresentaremos o programa Jovens Talentos da FAPERJ e os objetivos e aportes teóricos utilizados nos dois projetos desenvolvidos por Pinto e Zoletti.

Sobre o Programa Jovens Talentos, nos parece importante frisar que se trata de um programa de pré-iniciação científica, instituído em 1999, tendo como entidades executoras as Fundações Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ – e Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas Filho – FAPERJ. O projeto tem parcerias com Instituições de Pesquisa e Universidades Públicas e Privadas do Estado do Rio de Janeiro e, através destas, insere estudantes da rede pública estadual de ensino médio e profissional na pré-iniciação científica.

Todos os jovens selecionados para participar do Programa Jovens Talentos recebem da Faperj uma bolsa, a título de ajuda de custo, durante todo o período de participação no programa.

Para participar do projeto o jovem deve estar regularmente matriculado na rede pública estadual de ensino, nos níveis médio ou profissional; ter de 15 a 18 anos e apresentar bom rendimento escolar; interesse em atuar em pesquisa e disponibilidade mínima de 8 horas por semana para o cumprimento do estágio. Os jovens são selecionados pela coordenação do Projeto, em comum acordo com as instituições que os receberão para o estágio e com as escolas estaduais vinculadas ao JT. Os jovens selecionados são encaminhados aos orientadores, que se dispõem a recebê-los e orientá-los durante as fases do estágio.

Os orientadores são pesquisadores vinculados às Instituições de Pesquisa que concordam, voluntariamente, em receber e orientar os estudantes e apresentam titulação mínima de Mestre. Os alunos poderão ser inseridos em Projeto de Pesquisa já existente no laboratório do orientador, ou pode ser criado, para eles, um projeto específico.

Pinto e Zoletti, professoras dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ/IM, se juntaram a esse programa em setembro de 2021 e construíram e desenvolveram ao longo de 18 meses, junto a 4 bolsistas, estudantes do ensino médio de escolas¹ públicas da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, seus projetos “Os gêneros orais e sua intencionalidade discursiva: a implantação do paradigma da aprendizagem e da comunicação junto a estudantes de Espanhol como LE na Baixada Fluminense” e “Implementando o paradigma da aprendizagem na Baixada Fluminense: reflexões, ações e formação humana a partir de obras literárias hispânicas”, respectivamente.

¹ Os projetos foram desenvolvidos nas seguintes escolas da Baixada Fluminense/RJ: Colégio Estadual Califórnia e Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito.

Sobre o projeto “Os gêneros orais e sua intencionalidade discursiva: a implantação do paradigma da aprendizagem e da comunicação junto a estudantes de Espanhol como LE na Baixada Fluminense”

Através da linguagem, os valores da sociedade são exteriorizados, à medida que o ser humano vai interagindo no meio social, é por meio da linguagem, que pode ser verbal (fala e escrita) ou não verbal (gestos, expressões faciais), que o processo de comunicação entre pessoas se estabelece. Segundo Andrade (2010), a linguagem oral ocupa um espaço considerável no nosso dia a dia, visto que nos comunicamos com muito mais frequência de forma oral do que escrita. De acordo com o autor, embora vivamos em uma sociedade grafocêntrica, seguimos falando mais do que escrevendo. E, além disso, em uma era digital, os áudios, e por sua vez, a linguagem oral, vêm sendo, cada vez mais, incorporados às principais ferramentas de criação de ecossistemas comunicativos, de modo a dinamizar nossas interações. No entanto, ainda se tratam, de forma secundária, os gêneros orais em sala de aula, pouco se exploram suas características e especificidades. Por conta disso, nos dedicamos a isso nesse projeto.

Dedicamo-nos nesse projeto a tentar mostrar, para o jovem talento, a importância do oral em suas práticas sociais e seu poder de persuasão, a tomar consciência da importância destes gêneros em sua interação sócio-discursiva. Evidenciamos a nossas bolsistas que, para que uma mensagem oral seja compreendida, o emissor deve definir como e o que dirá e cabe ao receptor/interlocutor interpretá-la nos níveis sintático, semântico e prosódico (BRAZIL, 1997). Além disso, outro aspecto que salientamos é o de que a linguagem oral, forma de comunicação que utiliza a fala como principal meio de expressão, normalmente, é espontânea e natural. No entanto, quando se trata de uma fala de cunho profissional, dita espontaneidade e naturalidade, dá lugar a uma fala preparada, semi espontânea, construída com objetivos pré-delineados, tendo em vista sua finalidade (Panico, 2005).

Por conta disso, no projeto “Os gêneros orais e sua intencionalidade discursiva: a implantação do paradigma da aprendizagem e da comunicação junto a estudantes de Espanhol como LE na Baixada Fluminense”, nos detivemos a desbravar características/funções desses gêneros orais, tomando por base: (i) meios para-linguísticos, (ii) meios cinésicos, (iii) posição dos locutores, (iv) aspecto exterior, (v) disposição dos lugares e, posteriormente, construir um quadro resumitivo, ilustrativo e interativo e porque não tecnológico, via tik tok, com as características comuns e diversas desses 4 fonoestilos analisados pelas bolsistas. Para dita análise nos pautamos no estudo de Castro (2008) e Schneuwly e Dolz (2004).

Sobre o projeto “Implementando o paradigma da aprendizagem na Baixada Fluminense: reflexões, ações e formação humana a partir de obras literárias hispânicas”

O movimento de inovação educacional (Pacheco, 2019) com base em práticas do paradigma da aprendizagem e da comunicação encontra fértil terreno para desenvolver-se no campo dos estudos em torno do gênero literário, visto que, comumente, é considerado um espaço marginal, pois se têm a falsa crença de que o trabalho com os textos literários exigiria do estudante um alto grau de sofisticação e, também, devido à equivocada visão difundida de que a literatura é algo desprovido de “valor utilitário”. Desta forma, ao nos debruçarmos sobre determinados gêneros literários do universo hispânico, almejamos combater essa visão distorcida acerca do trabalho com o gênero literário (Filho, 1992), bem como promover a imersão investigativa das jovens aprendizes em textos literários que potencializem sua formação humana e sua atuação social. Se através de sua ficcionalidade, uma sociedade se expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias, seus valores e comportamentos, o jovem estudante que investiga esse texto literário, mergulhando em seus mais profundos significados, tem em suas mãos o poder de transformar essa expressão ficcional em ações concretas na sociedade a seu redor baseadas em valores e princípios humanos e éticos (Cândido, 1995).

Esse movimento de transposição do ficcional para o real através da análise de textos literários, se consolidou, neste projeto, quando as bolsistas puderam, de acordo com a metodologia adotada ao longo do projeto: (i) entender o gênero literário como um todo (etapa de elaboração de mapas mentais e posterior apresentação e discussão); (ii) identificar, através de uma análise inicial do corpus diversificado - contos, poemas, fábulas, micro-relatos -, as características que diferem cada um dos textos escolhidos (etapa da construção de um quadro resumitivo e comparativo das características formais e estéticas, inerentes a cada um deles); (iii) aprofundar sua percepção da linguagem literária a fim de identificar o tema e o enredo - e refletir sobre eles-, aprofundando-se no exercício de apropriação da plurissignificação de cada texto, resultando numa análise interpretativa em forma de texto escrito (etapa consistente do Roteiro Subjetivo), com foco na formação humana baseada em valores e princípios condizentes com a sociedade da qual o aprendiz faz parte; (iv) adaptar o texto escrito ao gênero *podcast* (etapa de produção de um podcast) visando abordar cada um dos textos literários lidos de forma a discutir sua temática, tendo em vista uma intenção reflexiva, crítica e formadora, condizente com os aspectos técnicos que esta ferramenta digital pressupõe.

Em ambos os projetos, as discentes-bolsistas produziram, portanto, diversas evidências de aprendizagem referentes aos estudos dos gêneros orais e literários do universo hispânico. A seguir,

selecionamos 08 exemplos a fim de apresentar, concretamente, alguns de nossos resultados após o trabalho contínuo dentro do paradigma da aprendizagem e da comunicação.

Evidências de aprendizagem

Como exemplo das evidências de aprendizagem construídas ao longo do projeto “Os gêneros orais e sua intencionalidade discursiva: a implantação do paradigma da aprendizagem e da comunicação junto a estudantes de Espanhol como LE na Baixada Fluminense” escolhemos as seguintes:

Imagem 1: Folder Gêneros Oraís

Porque sistematizar as atividades com os gêneros orais? E porque agrupar gêneros textuais?

Para mais informações Ouça nosso podcast:

OS GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS EM AGRUPAMENTO DE GÊNEROS PARA O ENSINO.

Baseado no texto de João Paulo de Andrade, Os gêneros orais na escola. E Apartado teórico de Marcuschi Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino página 145.

Gêneros orais e textuais

De acordo com Andrade ...

Os gêneros orais tem um trabalho bem maior que a escrita, porque eles tem meios linguísticos e não linguísticos que devem ser explorados na sala de aula. E que é incontestável que a escrita é mais valorizada socialmente do que a fala e, são vistas como dicotômicas, ou seja, a fala é não planejada e imprecisa enquanto a escrita é planejada e precisa.

A PRODUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

Segundo Marcuschi, na fala, há um grande conjunto de elementos simbólicos que não podem passar para a escrita, que são os meios não linguísticos da comunicação oral. Ou seja, movimentos do corpo e olhos, gestualidade, risos entre outros.

SUAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS

É necessário que se tome consciência de que existe infinitas variedades do oral. Então gêneros orais que devem ser transformados em objeto de ensino são os formais públicos, é o caso do seminário, mesmo ele sendo pouco assumido como algo que deve ser ensinado ele supõe muitas habilidades que vão além de falar em público, e exige planejamento e sistematização das atividades. E para ser bem realizado exige os meios não linguísticos.

AGRUPAMENTO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Existem 5 tipos textuais o Texto narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo e dissertativo.

E para entender melhor existe um modelo para agrupamento de gêneros, são eles: Discurso predominante, Esfera social, Mídias e linguagens.

SEGUNDO MARCUSCHI

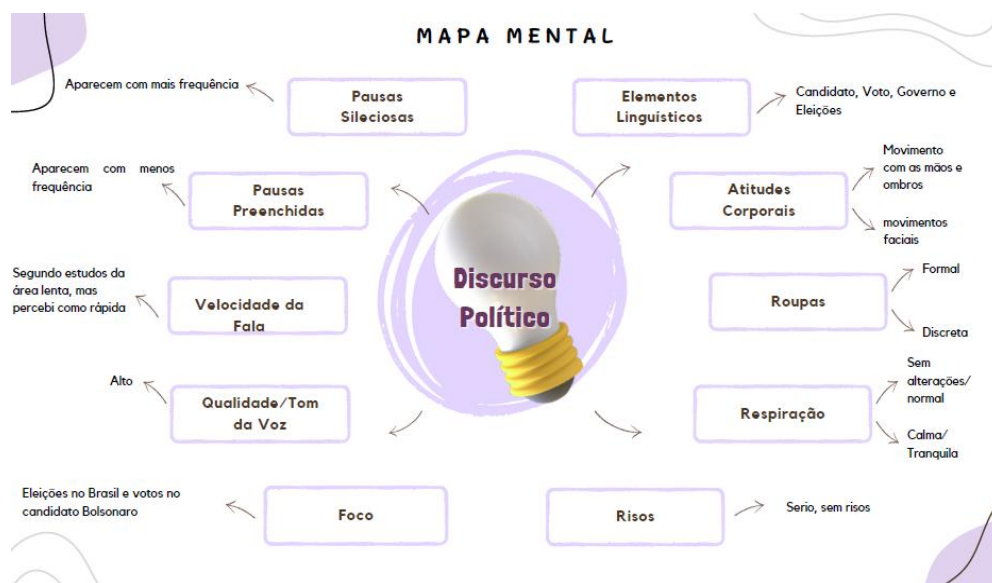
Essa proposta tem por objetivo que a escola ou o professor, na hora de planejar a progressão do ensino de Língua Portuguesa para cada série da educação básica, tenha uma metodologia de seleção de gêneros na qual possa se apoiar.

A escola deve então, tornar-se um espaço em que os alunos possam enfrentar situações de comunicação que, de fato, reflitam situações cotidianas de uso da linguagem. Concluindo, não é necessário um professor especialista, mas um professor conectado com o mundo contemporâneo, capaz de estabelecer diálogos entre os saberes manipulados pela escola.

Quer saber mais? ouça nosso podcast!

Nessa evidência, a bolsista 1, após ler De Andrade (2010) e Marcuschi (2008), construiu um folder com o que compreendeu acerca dos gêneros orais e criou um podcast com suas considerações

Imagem 2: Mapa Mental fonoestilo



Após ler o estudo de Castro (2008) e de selecionar um discurso político, a bolsista 1 se debruçou na análise do corpus e chegou a esses resultados, os quais os detalhou em um mapa mental. Mesmo procedimento elas fizeram nos outros 3 fonoestilos estudados (sermão religioso, entrevista e notícia jornalística).

Imagem 3: Tabela comparativa e resumitiva fonoestilo

GÊNEROS ANALISADOS	DISCURSO POLÍTICO	SERMO RELIGIOSO	NOTÍCIA JORNALÍSTICA	ENTREVISTA
Elementos linguísticos	VOTO, DESAFIO E PROPOSTA	DEUS, FÉ E MATERIALISMO	PREÇO, GASOLINA E POLÍTICA	FILHOS, DISNEY E FELICIDADE
Atitudes corporais	MUITOS MOVIMENTOS GESTUAIS	MUITOS MOVIMENTOS GESTUAIS	MOVIMENTOS FACIAIS	MUITOS MOVIMENTOS GESTUAIS
Roupas	ROUPAS FORMAIS	ROUPAS FORMAIS E COMPRIDAS	ROUPAS FORMAIS	ROUPAS INFORMAIS E CONFORTÁVEIS
Respiração	SEM SOM DE RESPIRAÇÃO	BASTANTE SOM DE RESPIRAÇÃO	SEM SOM DE RESPIRAÇÃO	POUCO SOM DE RESPIRAÇÃO
Risos	AUSÊNCIA DE RISADAS	AUSÊNCIA DE RISADAS	AUSÊNCIA DE RISADAS	MUITAS RISADAS
Pausas silenciosas	MENOS FREQUÊNCIA	MAS FREQUÊNCIA	MENOS FREQUÊNCIA	MAS FREQUÊNCIA
Pausas preenchidas	MAS FREQUÊNCIA	MENOS FREQUÊNCIA	MAS FREQUÊNCIA	MENOS FREQUÊNCIA
velocidade da fala	VELOCIDADE DE ELOCUÇÃO E ARTICULAÇÃO MAIS RÁPIDA	VELOCIDADE DE ELOCUÇÃO E ARTICULAÇÃO MAIS RÁPIDA	VELOCIDADE DE ELOCUÇÃO E ARTICULAÇÃO MAIS RÁPIDA	VELOCIDADE DE ELOCUÇÃO E ARTICULAÇÃO MAIS TRANQUILA
Qualidade e tom de voz	LINGUAGEM FORMAL E TOM ALTO	LINGUAGEM FORMAL E TOM ALTO	LINGUAGEM FORMAL E RÁPIDA	LINGUAGEM INFORMAL E TOM BAIXO
Foco	CONVENCER OS JURADOS SOBRE O POPULISMO	PREGAÇÃO SOBRE MATERIALISMO	NOTICIAR O AUMENTO DA GASOLINA	CONHECER MAIS SOBRE SHAKIRA

Nesta tabela, confeccionada pela bolsista 2, analisaram-se os fonoestilos a partir dos elementos linguísticos preponderantes, das atitudes corporais, das roupas (formal ou informal), da

respiração do falante, dos risos, das pausas – preenchidas ou silenciosas –, da velocidade de fala, da qualidade e do tom de voz e, por fim, do foco.

Imagem 4: animação sobre as características de cada fonoestilo



Nessa animação construída pela bolsista 1, no animaker, ela apresentou algumas das características que encontrou em cada um dos quatro fonoestilos analisados. Já a bolsista 2 criou um *tik tok*, que não expomos aqui por conter imagem de outros estudantes, mas o resultado foi robusto, pois colocaram em prática as especificidades de cada fonoestilo.

Já como exemplo das evidências de aprendizagem construídas ao longo do projeto “Implementando o paradigma da aprendizagem na Baixada Fluminense: reflexões, ações e formação humana a partir de obras literárias hispânicas” escolhemos as seguintes:

Imagem 5: Mapa mental sobre o gênero literário



A partir da leitura dos referenciais teóricos (Filho, 1992; Cândido, 1995; Nascimento, 2008; Clímaco *et al*, 2018) disponibilizados para as bolsistas sobre a composição do gênero literário, das estratégias que a literatura lança mão para comunicar, bem como sobre sua importância para o ensino-aprendizagem e para a vida, a bolsista 3 criou um mapa mental no qual as principais ideias dos autores foram sintetizadas.

Imagem 6: Tabela comparativa e resumitiva

Gênero	Título do texto	Autor	Cidade/ano	Características formais do gênero	Significados/mensagens apreendidos	Trecho que comprova
Poema	Pobre Chica	Ana Elena Pena	Espanha, Murcia. 1961	Poemas são texto literário escrito em versos, que são distribuídos em estrofes. Esses versos podem ser regulares, brancos ou livres. Se for composto por versos regulares, esse texto poderá apresentar diversos tipos de rimas. Também pode ser narrativo, dramático ou lírico. O poema pode ou não apresentar rima ou métrica e pode ou não ser escrito em prosa ou versos.	Devemos sempre tentar sermos pessoas positivas, independentemente de como somos julgados pela sociedade, talvez como loucos, irresponsáveis, etc. Mas o mais importante não é como somos vistos pelos outros, mas sim, como nos vemos e como vemos o mundo à nossa volta. É importante ver os dois lados da moeda ao invés de se depreciar atos.	"¡Ay! Qué lástima, Mirala, buscando galaxias en los charcos de gasolina", "Alterada a esa mala costumbre de decir lo que se le viene en gana sin pensar en que pueden llevarla presa", "Pobrecita mía... Nunca vi persona tan feliz".
Conto	Dos Palabras	Isabel Allende	Chile, 1942	Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, poucos personagens, ponto de vista, tempo/espço e enredo. Ele possui estrutura pequena e fechada e tem apenas um clímax, além de início, meio e fim. Os gêneros variam de ficção científica, infantojuvenil, fantásticos, de fada, etc.	Um cenário desfavorável não significa um fim igual. Quando pensamos que não temos mais chances de conseguir algo, de vencermos as barreiras e avançarmos na vida ao invés de ficarmos estagnados, vemos que sempre existirá um jeito de darmos a volta por cima. O importante é não desistir e nos empenharmos, aprender, dar o nosso melhor, assim, as oportunidades virão.	"Belisa Crepusculario había nacido en una familia tan misera, que ni siquiera poseía nombres para llamar a sus hijos", "Durante una interminable sequía le locó enterrar a cuatro hermanos menores", "Consideró su situación y concluyó que aparte de prostituirse o emplearse como sirvienta en las cocinas de los ricos, eran pocas las ocupaciones que podía desempeñar. Vender palabras le pareció una alternativa decente. Apartir de ese momento ejerció esa profesión y nunca le interesó otra."
Fábula	El Bufon y El Campesino	Fedro	Macedônia, Grécia. 30/15 a.C.–44/50 d.C.	Fábula é um texto predominantemente narrativo, quase sempre breve e em prosa, com personagens sem muita complexidade (geralmente animais com características humanas) e história de caráter ético e moral, ou seja, que transmite uma lição de vida.	Não devemos julgar "uma pessoa pela capa", por que nem sempre o que uma pessoa mostra para nós é quem ela realmente é si. Devemos confiar desconfiando, sempre com um pé atrás em relação às atitudes, feitos e comportamento dos outros.	"Un campesino, entre el público, afirmó entonces que él lo sabía hacer mejor", "Grundó el bufón, y cuando tocó su turno al campesino, tiró de las orejas al animal que lanzó a su vez un poderoso gruñido", "Sólo cuando el granjero mostró el cerdo, comprendieron su equivocación".
Micro-relato	Palabras Perdas	Luisa Valenzuela Analis	Buenos Aires, 1998	Micro-relatos são histórias muito curtas e muito precisas. A ideia é que no mínimo de palavras possíveis, seja apresentado todo um contexto e uma ação em torno do pouco que é revelado por aquelas palavras. É uma narrativa bastante difundida que apresenta linguagem direta e que geralmente deixa um espaço entre as lacunas para que o próprio leitor interprete a história por trás das poucas palavras escritas.	As pessoas às vezes demonstram ser afetivos e gentis. Usam uma máscara, mas quando estão estressadas, elas podem se transformar em uma pessoa muito perigosa. Como no filme "Um cara perfeito". Devemos sempre observar as reações das pessoas num momento de contrariedade. Não confiar cegamente. Conviver em sociedade com um olhar crítico a respeito das atitudes das pessoas. Analisando e refletindo suas ações, a fim de não sermos ingênuos. Pois nem sempre as pessoas mostram o que realmente são.	"Abelardo, Arselin, astuto abogado argentino, asesino agudo. Atento. Amable. Amigo asiduo, afectuoso, acachante. Ambicioso. Amante ardiente, arrechó. Autoritario. Abrazos asfixiantes, ansiosos, asustados. Agravado. Altamente agresivo, al acecho. Arma al alcance, arremete arterno, ataca arabiado, asesina. Atrapado. Absuelto: autodefensa".

Esta tabela, elaborada em conjunto pelas bolsistas 3 e 4, visou sistematizar tudo aquilo que foi analisado por elas acerca de cada gênero literário. Isto é, para cada poema, conto, fábula e micro-relato, elas resumiram suas análises segundo os seguintes parâmetros: título, autor, lugar e ano de

produção da obra, características formais do texto, significados/mensagens apreendidos, fragmentos que comprovam tal interpretação.

Imagem 7: Roteiro Subjetivo - micro-relato “Palabras Parcas”

Roteiro subjetivo baseado no gênero textual micro-relato. Julho de 2022. Por: Ana Carolina da S. Ferreira. Trabalho Jovens Talentos da FAPERJ.

¿QUÉ QUIERO SABER?

- > recordar las principales características de un microinforme.
- > encontrar estas características en el texto que he elegido.
- > saber qué es un microinforme y para qué sirve.

¿POR QUÉ QUIERO SABER ESTO?

- > Volver a familiarizarme con el género y comprender sus características más importantes.
- > Comprender mejor la estructura del género y saber cómo funcionan sus características en la práctica.

@acarolinx21 Inscrever-se

Roteiro subjetivo baseado em microrrelatos espanhóis. Julho de 2022. Ana Carolina da Silva Ferreira.

La brevedad, lenguaje preciso, intensidad narrativa, final no conclusivo.

PALABRAS PARCAS

Abelardo, Arsain, astuto abogado argentino, asesino agudo, apuesto, ágil aerobista acicalado. Atento. Amable. Amigo asiduo, afectuoso, acechante. Ambicioso. Amante ardiente, arrecho. Autoritario. Abrazos asfixiantes, ansiosos, asustados. Aluvión apagado, artefacto ablandado, apocado. Agravado. Altamente agresivo, al acecho. Abelardo Arsain. Arma al alcance, arremete artero, ataca arrabiado, asesina. Atrapado. Absuelto: autodefensa. ¡Ay!

@acarolinx21 Inscrever-se

Roteiro subjetivo baseado em microrrelatos espanhóis. Julho de 2022. Ana Carolina da Silva Ferreira.

¿QUÉ HE APRENDIDO AHORA?

- > el microinforme es una especie de cuento muy breve, que utiliza la menor cantidad de líneas posibles para contar una historia, su producción asociada al minimalismo tiene como objetivo que el lector "complete" las narraciones y comprenda la historia detrás de la historia escrita.
- > El término "microrrelato" fue utilizado por primera vez en 1977 por el escritor mexicano José Emilio Pacheco en sus Inventarios. Desde entonces ha recibido muchos nombres, desde "miniación" a "minicuento" o "microcuento", etc.
- > Algunas de sus características:
 1. La brevedad
 2. Lenguaje preciso
 3. Intensidad narrativa (para prender o lector a historia).
 4. Intertextualidad (creación de um texto a partir de outro existente).
 5. El humor y la ambigüedad (sensação de indecisão, hesitação, imprecisão, incerteza e indeterminação)
 6. Difícil clasificación, ya que tiene características similares a varios otros géneros, como poemas, cuentos, etc.
 7. Participación activa del lector
 8. Final no conclusivo (inconclusivo), es decir, un final que no se pueda concluir, que forma a partir de la historia.

@acarolinx21 Inscrever-se

Roteiro subjetivo baseado em microrrelatos espanhóis. Julho de 2022. Ana Carolina da Silva Ferreira.

¿CÓMO APRENDÍ ESTO?

- > búsqueda en Internet y sitios web, tales como:
 - <https://brainly.com.br/tarefa/28690687>
 - <https://sapereaude3.blogspot.com/2015/03/diez-caracteristicas-de-los.html?m=1>

¿CÓMO PUEDO COMPARTIR LO QUE APRENDÍ?

- > Compartiendo lo aprendido con mis compañeros.
- > Hablando del proyecto Jóvenes Talentos de FAPERJ con mis compañeros.
- > Publicando todo lo que he aprendido en alguna red social.

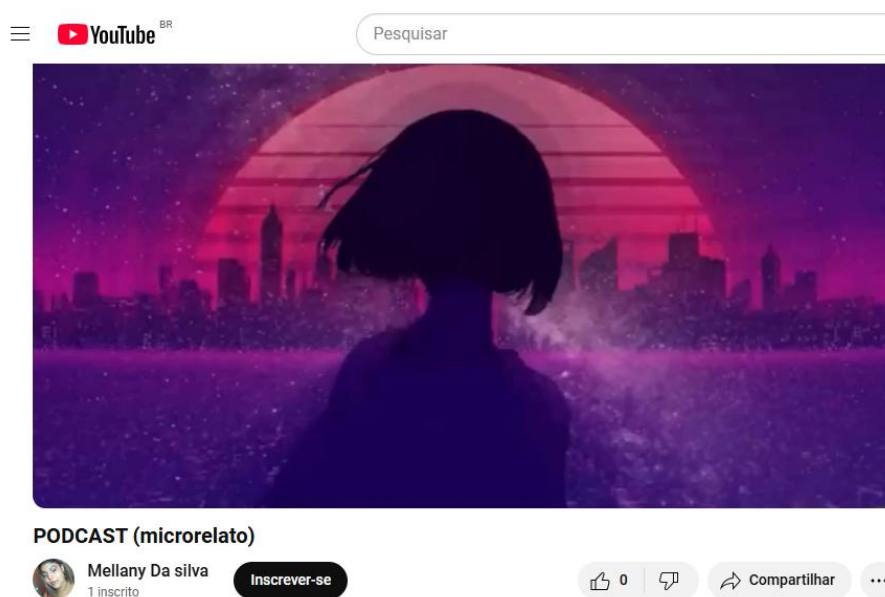
@acarolinx21 Inscrever-se

Roteiro subjetivo baseado em microrrelatos espanhóis. Julho de 2022. Ana Carolina da Silva Ferreira.

Nesse Roteiro Subjetivo sobre o micro relato “Palabras parcas”, de Luisa Valenzuela (1989), a bolsista 3, seguindo as perguntas norteadoras que compõem o gênero “Roteiro Subjetivo” (“¿Qué quiero saber?; ¿Por qué quiero saberlo?; ¿Qué ya sabía?; ¿Qué he aprendido ahora?; ¿Cómo aprendí?; ¿Cómo puedo compartir lo que aprendí?”), pôde caminhar segundo praxis da metodologia

científica, se aprofundando numa análise interpretativa do gênero em questão e, assim, preparar o material escrito a ser adaptado a um *podcast*, próxima etapa do projeto.

Imagem 8: podcast literário²



Ainda seguindo os pressupostos de Pacheco e da educação humanista, as bolsistas, tanto como uma etapa de consolidação dos conhecimentos construídos acerca dos gêneros literários, quanto como uma forma de compartilhamento, se detiveram na construção de um podcast literário, com base nos resultados do Roteiro Subjetivo criado anteriormente. No exemplo destacado, a bolsista 4, dedicou a produção de seu *podcast* à reflexão da brevidade terrena e à essência do conceito do “carpe diem”, a partir do micro-cuento de autoria de Allison Zuleika Lazaro Araujo: “No comió, no bebió, no besó, no abrazó, no peleó, no jugó, no lloró, no rió. Cuando la Muerte llegó, se dijo: “éste nunca vivió.”

Considerações finais

Ao final do projeto, ao término de 18 meses, conseguimos inserir as bolsistas no paradigma da aprendizagem e da comunicação, ou seja, desenvolveram sua autonomia, aprenderam a pesquisar e tomaram consciência da importância da partilha do conhecimento construído. Além disso, ampliaram seus conhecimentos no que tange aos gêneros orais, identificando com mais propriedade suas especificidades e consequentemente a intencionalidade discursiva de seu interlocutor e, no que

² Disponível em: <https://youtu.be/DDdcDCingnU>

tange ao gênero literário, as discentes ampliaram o seu conhecimento acerca do universo literário hispânico, reconhecendo-o como potencial fonte de formação humana. Indubitavelmente, consolidamos a importância de valores como responsabilidade e prudência em suas práticas sociais e efetivamos o contato da estudante da Educação Básica com o meio e a pesquisa acadêmica.

Desse modo, somos gratas por participar do programa “Jovens Talentos” e, assim, ter contribuído na formação acadêmica e humana das bolsistas e plantado o paradigma da aprendizagem e da comunicação em escolas da Baixada Fluminense.

Referências bibliográficas

ALONI, N. Educação Humanística. Tradução: Silvia Moreira Leite. Disponível em: <www2.unifap.br/Borges>. Acesso em: 10/03/2018.

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Editora Papirus, 2001.

ANDRADE, J. P. S. de. Os gêneros orais na escola: uma abordagem do seminários nas aulas de língua portuguesa. Monografia defendida na Universidade Estadual da Paraíba. 2010. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1431/1/PDF%20-%20Jo%C3%A3o%20Paulo%20dos%20Santos%20de%20Andrade.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. “O direito à literatura.” Vários Escritos. São Paulo /Rio de Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.

CASTRO, L. *O comportamento dos parâmetros duração e frequência fundamental no fonoestilo político, sermonário e telejornalístico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Tese (Doutorado em Linguística) do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

CLÍMACO, A. O. *Et Al. (Org.). Ensino de Literaturas Hispânicas. Reflexões, propostas e relatos*. EDUEFG: Campina Grande, 2018.

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

FILHO, D. P.. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

NASCIMENTO, M. B. B.; TROUCHE, A. L. G.. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

PACHECO, J. Escola da Ponte. *Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PACHECO, José. *Inovação Educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
PANICO, A. C. B. *Julgamento do comportamento vocal de jornalistas em diferentes estilos de notícias e seus correlatos acústicos*. Tese (Doutorado em Ciências) do Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VARGAS LLOSA, M. A literatura é um denominador comum da experiência humana. Disponível em: <<http://www.contiouta.com/literatura-e-um-denominador-comum-da-experiencia-humana-mario-vargas-llosa/>>. Acesso em abril. 2015

ZOLETTI, Debora; PINTO, Maristela. “Um olhar mais humanista para o ensino de Espanhol como LE: Análise crítica e intervencionista de livros didáticos”. *Série Educar*. Belo Horizonte, v. 47, p.79-92, set.2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume47/Educar_vol47.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

O ORGULHO DE LER E SER LEITOR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: DECLARAÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO NORDESTE BRASILEIRO

Rafael Borges - EAJ/UFRN

Resumo: Na presente pesquisa, inicialmente, apresentamos um panorama geral acerca de alguns consensos históricos e discursivos sobre a leitura em nossa sociedade, com a finalidade de melhor contextualizar o nosso objeto de pesquisa composto por entrevistas realizadas com 20 estudantes da Escola Agrícola de Jundiá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que no momento da pesquisa possuíam entre 14 e 19 anos. Buscamos depreender a partir daquilo que enunciam sobre a leitura, em especial acerca da leitura em língua estrangeira, em que medida se filia ou se distancia dos consensos hegemônicos sobre a leitura na contemporaneidade, considerando estudantes de diferentes condições sociais, culturais e econômicas, os quais classificamos como *estrangeiros em leitura* e os separamos em *convidados* e *penetras* em leitura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em estudos dedicados a leitura, principalmente da leitura entre os jovens. Pudemos constatar que esses jovens ao afirmarem ler e ser leitores em língua estrangeira, o fazem como uma forma de manifestação de orgulho dessas práticas, ao mesmo tempo em que aquele que as nega, ou não se reconhece como leitor em língua estrangeira, se sente envergonhado e compelido a se justificar diante de seus pares. Esses resultados possibilitam reflexões sobre os valores da leitura, entre aqueles que puderam acessá-la de forma corriqueira e cotidiana e dos quais dela foram alijados por anos, seja ao reiterarem certos discursos hegemônicos e consensuais ou os subvertendo como forma de empoderamento e de afirmação na construção de uma identidade leitora.

Palavras-chave: Leitor jovem. Ler em língua estrangeira. EAJ/UFRN.

Introdução

Aprender a ler e ler, fazer da leitura algo comum e importante em nossas vidas, não é tarefa simples, nem se coloca no horizonte da maioria de nós, ainda mais a prática da leitura em língua estrangeira, em que esse processo tende a ser bem mais exclusivo. Aprender bem uma outra língua, de modo que se possa vir a se tornar um leitor crítico nela, é um privilégio em um país oficialmente monolíngue e geograficamente tão extenso como o Brasil, com políticas públicas educacionais historicamente propensas a uma formação tecnicista.

Atualmente, segundo a BNCC (2024), o espaço da língua estrangeira é ocupado exclusivamente pelo inglês, silenciando o ensino e a aprendizagem de todas as outras línguas possíveis e negligenciando o fato de sermos um país cercado por hispanofalantes. Vivemos em uma sociedade cheia de interditos e de barreiras para a grande maioria.

Ser leitor, nessa sociedade e, ainda mais, ser leitor em língua estrangeira, faz parte desses interditos e barreiras. A leitura e ser leitor em língua estrangeira possui papel distintivo, de diferenciação social e de status. Ainda que não haja proibições explícitas, pela força da lei, grande parte de nós vive desde cedo afastado dessas práticas distintivas. A interdição à leitura e de contato

crítico e formativo com línguas estrangeiras vêm pelas mais diversas vias: desde a precarização da educação básica pública até a falta de tempo, principalmente entre os mais humildes que possuem extensas jornadas de trabalho e condições econômicas precárias de acesso a bens materiais. Tudo isso se acentua a partir das representações mais prototípicas e legitimadas entre nós em relação à leitura e ao que é considerado ser ‘verdadeiramente’ leitor.

Entre as muitas representações que circulam sobre a leitura na contemporaneidade, talvez uma das mais recorrentes seja a da leitura como uma fonte de prazer e de lazer. Essa “máxima” (BRITO, 2016), reiterada há muito, em especial em campanhas de promoção da leitura, parece ensejar que a simples afirmação dessa verdade encarnasse essa ideia na relação dos sujeitos com a prática, como se a leitura prestasse um serviço essencialmente positivo, na promoção de uma sociedade mais igualitária e democrática, como analisou Abreu (2001) e Britto (2016).

Já no que tange ao ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, há décadas vem ocorrendo a sua desoficialização no ensino público, compensada pelas escolas de idiomas presentes no país, de modo que a valorização simbólica do ensino de línguas, como meio de ascensão cultural e de status social (Cf. CELADA, 2002), não advém da concepção do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas regulares, mas sim daquelas que se aprendem nos centros privados e de acesso exclusivo aos que podem financiá-los. Esse cenário contribuiu para o fortalecimento da representação de que “não se aprende línguas estrangeiras na escola e de que para isso é preciso ter acesso a cursos particulares”.

Esses dizeres sobre a leitura e o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, reiterados ao longo de décadas, inclusive em âmbito pedagógico, justificam a sua repetição cotidiana, até entre os jovens, mesmo entre aqueles que não gozam ou nem sempre gozaram de condições adequadas para serem leitores, desenvolverem o prazer em leitura e para ler em língua estrangeira.

Em um mundo globalizado e tecnológico, em que as distâncias geográficas deixam de ser um empecilho para a comunicação entre diferentes pessoas e culturas, as barreiras tendem a se formar pela falta de conhecimento linguístico e cultural, de modo que a aprendizagem de línguas deveria ser um direito inalienável de todos nós, bem como a leitura e não discursos alienados, em grande medida.

O ato de ler e de se comunicar em língua estrangeira é consensualmente considerado algo opositivo, mas silencia o que em geral ocorre: nem todos encontram prazer quando leem e, mais ainda, pouquíssimos em nossa sociedade têm oportunidade de aprender bem uma língua estrangeira ao ponto de se tornarem leitores nessa língua. Isso tem a ver com uma série de fatores: com o modo como esse universo foi apresentado ao sujeito, com o tipo de investimento de tempo e de disposição,

tornando essas atividades prazerosas para alguns, em certas circunstâncias, mas também de aversão para outros.

Tanto esse discurso, como outros que são reiterados sobre a leitura, a reduz a certas idealizações, que em geral silenciam acerca das condições sociais, culturais e intelectuais que permitem exercê-la em suas potencialidades. A leitura é comumente apresentada como tábua de salvação, em discursos de viés proselitista, tende-se a atribuir à leitura um poder que muitas vezes ela não dispõe por ela mesma. Isso impede que se possa apostar no papel que ela de fato pode vir a exercer em dadas condições, como “instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos humanos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Por isso, é tão fundamental compreendermos o funcionamento dos discursos sobre a leitura, e em especial da leitura em língua estrangeira junto a distintas comunidades leitoras, em suas formas de apropriação relativamente singulares, em sua negociação específica com esses discursos, em suas práticas leitoras, das mais cotidianas às mais institucionalizadas. É a partir desses nossos interesses que traçamos aqui nosso objetivo de mapear qualitativamente entre jovens estudantes do nordeste brasileiro suas representações sobre a leitura, em especial acerca da leitura em língua estrangeira.

Para tanto, inicialmente, desenvolvemos um questionário semiestruturado composto por questões discursivas genéricas e amplas, que foram respondidas e gravadas em entrevistas com 20 estudantes da Escola Agrícola de Jundiá (EAJ), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), separados em cinco grupos de acordo com a disponibilidade de tempo que possuíam no momento da pesquisa.

A EAJ se caracteriza por ser um campus da UFRN direcionado às ciências agrárias, que possui desde o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio até a pós-graduação, localizada na região metropolitana de Natal, acolhe estudantes de diferentes cidades do Estado, de distintas condições culturais, sociais e econômicas. Frente a esse contexto, focamos a geração de nossos dados especificamente nos estudantes do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, que possuíam no momento da pesquisa entre 14 e 19 anos.

Vale pontuar que a presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 92752218.7.0000.5504 e do parecer 2.804.953, seguindo todos os preceitos éticos necessários, inclusive a autorização da UFRN e dos pais e responsáveis dos estudantes participantes menores de idade.

Historicamente, não só no Brasil, mas em muitos países, é recorrente a ideia de que se vive uma crise da leitura, principalmente entre os jovens. Estes são comparados a uma versão nostálgica e idealizada a um leitor de um tempo em que o acesso às práticas letradas de prestígio envolvendo a leitura, era ainda mais rarefeito e hierarquizado do que hoje. É o cotejamento genérico e enviesado com essa representação idealizada que sustenta a impressão e a ‘crítica’ segundo a qual os jovens de hoje não leem e não gostam de ler.

Tal imaginário tem sido frequentemente questionado a mais de duas décadas por pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, em diferentes contextos, como Canclini (2016) ao tratar do tema na Argentina e no México, Petit (2013) no cenário francês, Aliagas, Castellà e Cassany (2009) na Espanha e Abreu (2001), Ceccantini (2016) e Borges (2021) no Brasil. Em traços gerais, as críticas desses autores baseiam-se no confronto entre as práticas efetivas dos sujeitos e as representações dominantes a partir das quais seu ‘valor’ é estabelecido.

Considerando esses estudos e tendo como referência um certo imaginário bastante enviesado sobre a leitura e o que é ser leitor, podemos afirmar que todos nós, brasileiros, ainda que diferentemente, somos *estrangeiros* em leitura e a isso não escapa os jovens participantes de nossa pesquisa, pois fazemos parte de uma história nacional hegemônica que frequentemente não nos reconhece como um país de leitores. Por um lado, essas representações nos permitem estabelecermos algumas regularidades no que declaram sobre a leitura e sobre si como leitores, por outro lado, nos possibilita constatar, naquilo que declaram, sua condição de sujeitos singulares, com histórias de vida e de possibilidades distintas, que merecem e precisam ser reconhecidos também na sua individualidade.

Esse grupo de jovens *estrangeiros* em leitura, com o qual trabalhamos foi subdividido em duas categorias, como meio de didatizar as análises de nossos dados. A primeira delas é a dos *convidados* à leitura, que são cinco dos vinte participantes da entrevista. Nomeamos assim aqueles que dispuseram de acesso a livros e a objetos diversos de leitura desde muito cedo, seja pelas condições econômicas que favorecem a sua aquisição e a disponibilidade de tempo para acedê-los, ou mesmo pelo apoio familiar.

A outra categoria é composta pelos outros 15 participantes e abrange os *penetras*¹, para quem o acesso à leitura se configura como uma conquista, inclusive por meio do acesso à EAJ, que se

¹ Termo empregado por Curcino (2019) em referência ao explorado por Hébrard (2004), ao se referir aos autodidatas que, segundo ele, teriam entrado na cultura letrada por arrombamento. Ambos se baseiam na divisão entre “herdeiros” e “não-herdeiros”, estabelecida por Bourdieu & Passeron (1964).

constitui como um contexto escolar de acesso a textos acadêmicos e técnicos, até mesmo para aqueles que não se identificam com a figura mais prototípica do “ser leitor”. Os *penetras* são aqueles que se reapropriaram do seu direito a esses espaços institucionais, de uma escola pública de qualidade, bem como de espaços simbólicos acerca da leitura e do ser leitor, inclusive em língua estrangeira, ressignificando-os cotidianamente. Os *penetras*, ainda que a nível escolar possam vir a compartilhar da leitura de obras e formas de ler muito semelhantes às daquelas dos *convidados* em leitura, eles têm suas histórias de vida e em leitura, e elas tendem a ser distintas, muito em função de suas heranças sociais (SOUZA, 2009).

O orgulho de ser leitor e ler em língua estrangeira entre os jovens

Os discursos historicamente hegemônicos no Brasil, de sermos um país de não leitores, que os jovens não leem e não gostam de ler são, ainda hoje, tão frequentes e enraizados em nossa cultura e no imaginário coletivo, que boa parte dos entrevistados, não se reconhecem como bons leitores, mesmo realizando o ensino integral e passando, em média, 10 horas por dia na escola, lendo o tempo todo e também em língua estrangeira. Contudo, pudemos notar alguns discursos divergentes, que questionam os valores hegemônico da leitura, principalmente entre os *penetras*, cujos consensos não os beneficiam, como declara (E15)² “[...] você define o que é um bom leitor. Porque cada um tem suas condições de leitura”.

Considerando esse enunciado de E15, podemos notar uma mudança discursiva naquilo que enuncia alguns estudantes, em que as definições sobre a leitura e ser um bom leitor passam antes pela experiência singular que cada um deles estabelece e pode estabelecer com essa prática. Isso reflete no modo como se declaram leitores em língua estrangeira, na medida em que tal declaração se manifesta como forma de orgulho e de subversão entre os estudantes, principalmente entre os *penetras*, em relação àquilo que lhes foi imposto como possibilidades de leitura em suas origens, os quais entraram no mundo da leitura por arrombamento, subvertendo as condições sociais de suas heranças familiares, culturais e simbólicas.

Ao serem questionados “você lê em língua estrangeira, se sim, qual?” a língua mais frequente que declararam ler depois do português foi o inglês, seguida pelo espanhol, mas aparecem também o coreano pelo interesse em séries, o alemão a partir de leituras mais filosóficas e o francês. Alguns títulos mencionados são: “A culpa é das estrelas” (inglês), “Laranja Mecânica” (espanhol), “O Pequeno Príncipe” (francês), Carta Capital (alemão), entre outros. Todas essas são leituras

² E (entrevistado) e um número aleatório, considerando o compromisso ético da pesquisa em manter oculta a identidade dos participantes.

espontâneas, realizadas por interesses e gostos individuais, que não necessariamente recomendadas pela escola. Algumas dessas leituras são muito inusitadas e inesperadas, como a declarada por E15 “[...] li um livro em espanhol, patologias em porcos, porque tenho uma leve paixão por agropecuária, mas em inglês também, eu leio alguns livros em inglês, minha mãe até me deu alguns livros em inglês”.

Na declaração de E15 existe orgulho em se declarar leitor em língua estrangeira, inclusive em mais de uma língua. Naquilo que enuncia e o modo como o faz, fica nítida a importância da família representada pela figura da mãe em proporcionar acesso a determinadas leituras em língua estrangeira, isso por meio da aquisição de certos objetos que são utilizados para presentear o estudante. Este aluno, o classificamos como penetra em leitura, pela sua origem humilde que pudemos depreender pelo todo da entrevista. A mãe, ao presentear-lo com livros e livros em inglês, reconhece a importância dessas práticas como meio de formação e de acesso cultural do seu filho, de transformação da sua realidade. O orgulho que o jovem expressa naquilo que enuncia, ao dar detalhes de suas leituras, dos idiomas em que lê, de ser presenteado por sua mãe, é uma forma de subversão às suas origens humildes.

Esse estudante é aquele mesmo que anteriormente colocou em questionamento um dos discursos consensuais sobre a legitimidade da leitura enquanto aquela realizada por prazer, de forma espontânea, extensiva e intensivamente, ao declarar que a legitimidade da leitura se dá pelo seu leitor, da experiência que desenvolve no ato de ler.

Outra declaração interessante é a de E08, também um penetra em leitura, mas que diferentemente de E15, por não ler frequentemente e de modo espontâneo em língua estrangeira, ou seja, por não possuir esse capital cultural, manifesta uma certa vergonha naquilo que declara, vejamos: “Ler em outras línguas para mim, só na escola mesmo (risos). E assim, já é bem difícil ler, mas eu acredito que eu possa melhorar e eu desejo realmente conseguir ler algo em outra língua”.

As leituras em língua estrangeira de E08 não são tão espontâneas como as de E15, elas se dão pela obrigatoriedade da escola e isso o constrange, o riso durante a entrevista é de vergonha, como uma forma de tentar amenizar aquilo que diz, mas que na sua essência reforça a vergonha que sente, por não se reconhecer como um leitor em língua estrangeira, se vê impelido a manifestar o seu esforço e o desejo de melhorar e conseguir realmente ler algo em outra língua, mas nem chega a especificar em qual língua, qual objeto e que tipo de leitura.

Já os convidados em leitura, ao declararem suas leituras em língua estrangeira o fazem de modo diferente dos penetras, mostram uma maior familiaridade com essas leituras, que se dão como prática contínua e integrada em seu cotidiano. E07 ao responder à pergunta afirma ler em inglês “Eu acho que leio até mais em inglês do que em português. Porque praticamente, por exemplo, meu

celular, meu computador é tudo em inglês e eu já pesquiso logo em inglês algumas coisas e leio assim mesmo”. Na mesma perspectiva E06 afirma: “Eu estou me acostumando a ler um livro em inglês por semestre, eu já li três e eu estou começando ‘O Pequeno Príncipe’ em francês. Eu gosto muito de ler em outras línguas”.

As declarações de E15, E07 e E06 compartilham entre si o orgulho que manifestam naquilo que declaram, o prazer que afirmam sentir nessas práticas de leitura que realizam em línguas estrangeiras, em que principalmente para os penétras é uma forma de subversão às condições desiguais de acesso a esses objetos, de transformação da realidade que se inserem, ao se apropriarem e ressignificarem os discursos hegemônicos pelo seu lugar social e histórico de dizer.

Contudo, vemos também a manifestação da vergonha, quando um penétra é compelido a falar do tema e se sente forçado a reconhecer diante dos seus pares que não lê em língua estrangeira, não além das leituras escolares, que o faz ainda com certa dificuldade. Essa manifestação da vergonha e a necessidade de justificar-se como alguém esforçado e que gostaria de ler em língua estrangeira, não importa o que, é também, em última instância, a necessidade que sente de justificar as suas origens, as interdições às quais foi compelido ao longo de sua vida, dos direitos educacionais e sociais dos quais foi privado, mas que ao enunciar toma toda essa culpa para si.

Conclusão

Essas nossas análises têm por intenção mostrar as representações sobre a leitura de forma geral e em língua estrangeira, a partir do seu funcionamento histórico e discursivo entre os jovens na contemporaneidade, que em alguns momentos retomam e reforçam certos consensos hegemônicos, mas em outros buscam desconstruí-los, com vista a desenvolverem uma formação leitora a partir de discursos que os beneficiam em suas histórias coletivas e singulares.

Esse mapeamento discursivo a partir dos jovens, reconhecendo as suas condições sociais, culturais e materiais de acesso e de interdições na leitura, possibilita alcançarmos um melhor entendimento sobre suas representações acerca dessa prática em língua materna e estrangeira, inclusive daquelas, a princípio, improváveis, mas que o seu entendimento é fundamental para alcançarmos um trabalho mais efetivo e contextualizado na formação de jovens leitores no contexto escolar.

Referências bibliográficas

ABREU, M. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In.: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p.139-57.

- ALIAGAS, C.; CASTELLÀ, J.; CASSANY, D. “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”: estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *OCNOS*. n. 5, 2009, p. 97-112.
- BORGES, R.. *Nós, estrangeiros em leitura*: representações da leitura por jovens estudantes. 2021, 226f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2021.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers*: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964. Disponível em <https://monoskop.org/images/e/e1/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Les_heritiers_Les_etudiants_et_la_culture_1966.pdf> Acesso realizado em 03 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2024.
- BRITTO, L. P. L. Máximas impertinentes. *Na Ponta do Lápis*. São Paulo, n. 27, p. 32-39. 2016. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>>. Acesso realizado em: 03 jun. 2020.
- CANCLINI, N. G. *O mundo inteiro como lugar estranho*. Tradução de Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Editora da USP, 2016.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In.: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. 2011, p. 171 – 193. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf> Acesso realizado em 13 dez. 2020.
- CECCANTINI, J. L.. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In.: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, instituto pró-livro. 2016, p. 83-98.
- CELADA, M. T.. *O espanhol para brasileiro*: uma língua singularmente estrangeira. 2002, 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2002.
- CURCINO, L.. Conheceréis a verdade e a verdade vos libertará: Livros na eleição presidencial de Bolsonaro. *Discurso & Sociedade*, v. 13, n. 3, p. 468-494, 2019.
- HÉBRARD, J. Pode-se fazer uma história das práticas populares de leitura na Época Moderna? Os “novos leitores” revisitados. Tradução de Marília Barcellos. In: *I Seminário Brasileiro Sobre o Livro e História Editorial*, Rio de Janeiro: UFF/PPGCOM – UFF/LIHED, 2004, p. 1–44.
- PETIT, M. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SOUZA, J. Ralés, batalhadores e uma nova classe média. Entrevista especial com Jessé de Souza. *Revista IHU on-line – Instituto Humanitas Unisinos*: s.p. 24 de janeiro de 2011. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/40345-ralés-batalhadores-e-uma-nova-classe-media-entrevista-especial-com-jesse-de-souza>> Acesso realizado em 03 jun. 2020.

A MISSÃO INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs): PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E O LUGAR DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Rafaela Silva de Souza - UFSCar/IFSP

Resumo: Os Institutos Federais (IFs), criados pela lei nº 11.892/08, são um modelo inédito de educação pública e de qualidade (PACHECO, 2010, 2015, 2020) que ofertam cursos alinhados às demandas locais de ensino básico, profissional e superior em um mesmo espaço físico, propondo como missão principal a democratização do conhecimento e a transformação social. Neste trabalho, discutimos, pelo viés da internacionalização (KNIGHT, 2020; BEELEN E JONES, 2015; DE WIT, 2019; HUDZIK, 2011), o lugar das línguas estrangeiras, em especial, do espanhol, em um campus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Objetivamos, assim, a partir da análise documental (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015) de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2000): 1) pensar teoricamente perspectivas de internacionalização; 2) compreender as particularidades da estrutura curricular dos IFs, considerando seu princípio de verticalização (PACHECO, 2010, 2015, 2020); e, por fim; 3) refletir sobre o lugar das línguas estrangeiras nessa estrutura, em especial o lugar do espanhol. Entendemos que a discussão proposta pode contribuir para visualização da centralidade das línguas para a democratização do conhecimento, de experiências acadêmicas e de vida por meio do processo de internacionalização.

Introdução

Neste trabalho, consideramos ponto de partida a missão de democratização do conhecimento e a proposta de transformação social que regem os Institutos Federais (IFs), de modo geral, e o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), de modo específico. Interessa-nos, nesse contexto, ponderar sobre o processo de internacionalização institucional e o lugar das línguas estrangeiras – as quais se fazem essenciais para práticas diversas de internacionalização.

Apesar de não se tratar de um conceito novo, é apenas na última década que o termo internacionalização ganha destaque no campo da educação. Segundo um levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao buscar pelo termo internacionalização relacionado às áreas de “Educação, Letras, Ensino, Linguística Aplicada e Ensino-aprendizagem” os resultados obtidos apontam que pesquisas nessas subáreas começam a ser desenvolvidas a partir de 2013.

Ao mencionar a palavra internacionalização é possível que venha à mente a ideia de intercâmbio ou mobilidade internacional – uma das faces mais convencionais da internacionalização (LUCE, FAGUNDES E GONZALÉZ MEDIEL, 2016). Contudo, atualmente, sobretudo em um cenário pós pandêmico, enfatiza-se que o processo de internacionalização vai além da mobilidade internacional. Nesse sentido, podemos considerar, pelo menos, três tipos de internacionalização: a

internacionalização abrangente, a internacionalização em casa e a internacionalização transfronteiriça (HUDZIK, 2011; BEELEN E JONES, 2015; KNIGHT, 2020).

Desse modo, baseando-nos em fontes de dados documentais oficiais e públicos, propomos, neste capítulo, pelo viés da internacionalização, pensar o lugar das línguas estrangeiras no Instituto Federal de São Paulo. Para tanto, organizamos o trabalho proposto em quatro seções, além da introdução, a saber: i) breve apresentação do contexto institucional em discussão; ii) aspectos teóricos sobre perspectivas de internacionalização e a relevância das línguas nesse processo; iii) uma leitura do lugar das línguas na Portaria de Internacionalização (PI) do IFSP e nos PPCs de diferentes cursos de um campus do IFSP; e, por fim, iv) tecemos as considerações finais sobre a discussão apresentada.

Institutos federais: um modelo educação pública e de qualidade

Os Institutos Federais (IFs), criados pela lei nº 11.892/08, são um modelo inédito de educação pública e de qualidade (PACHECO, 2010, 2015, 2020) que ofertam cursos alinhados às demandas locais de ensino básico, profissional e superior em um mesmo espaço físico, propondo como missão principal a democratização do conhecimento e a transformação social. Para Pacheco (2015), a proposta dos IFs “é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2015, p.14).

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010, p. 21).

Diferenciando-se das escolas de ensino básico convencionais e das universidades, os Institutos Federais ofertam educação de nível básico, profissional e superior em um mesmo espaço físico, o que, entre outros atributos, assinala sua característica de instituição verticalizada, traço importante de sua identidade institucional.

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2010, p. 13).

Posto isso, consideramos importante pensar em propostas de internacionalização que não percam de vista a essencialidade dos IFs tanto no que diz respeito a sua construção simbólica, quanto pedagógico-curricular verticalizada, a fim de permitir que todos os seus atores, da educação básica à superior, tenham acesso ao conhecimento em construção em nível local, regional, nacional e global, uma vez que “a exclusão social, em boa proporção, dá-se mediante a negação do direito e das possibilidades de acesso ao conhecimento” (SOBRINHO, 2005, p. 169).

É nessa conjuntura educacional que, neste trabalho, discutimos perspectivas de internacionalização e o lugar das línguas estrangeiras no processo de internacionalização de um campus do Instituto Federal de São Paulo.

Perspectivas e possibilidades de internacionalização

De acordo com Knight (2020), internacionalizar pode significar coisas diferentes, para pessoas diferentes, em contextos diferentes. Na intenção de propor uma definição neutra e universal, que se adequa a diversos contextos, Knight (2004) define internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11 *apud* KNIGHT, 2020, p. 24).

Outras perspectivas de internacionalização são discutidas pela autora, como a proposta de internacionalização abrangente e as propostas de internacionalização *em casa* e transfronteiriça.

O termo internacionalização abrangente é proposto por Hudzik (2011) e utilizado pela *American Council on Education* (ACE). Para Hudzik (2011) internacionalização abrangente é:

Um compromisso, confirmado pela ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. Ele molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento de ensino superior. É essencial que seja abraçado pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades acadêmicas de serviço e apoio. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida do campus, mas também os quadros de referência, parcerias e relações externas da instituição. A reconfiguração global das economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação, e o impacto das forças globais na vida local, expandem drasticamente a necessidade de internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam (HUDZIK, 2011, p. 6).

Por sua vez, para ACE:

Internacionalização abrangente [é] uma estrutura estratégica e coordenada que integra políticas, programas, iniciativas e indivíduos para tornar as faculdades e universidades mais orientadas globalmente e conectadas internacionalmente. A fim de promover um envolvimento global sustentável e justo, o modelo de internacionalização abrangente abraça uma mentalidade de crescimento organizacional. Enquadra a internacionalização como um processo contínuo e não como um objetivo estático. Para esse fim, reconhece que todos os constituintes de uma faculdade ou universidade – estudantes, professores e funcionários – são aprendizes e são fundamentais para a transformação equitativa e intercultural da instituição (ACE, s.d, p. 1).

Assim, notamos que, tanto para Hudzik (2011) quando para ACE (s.d), internacionalização é a inserção de aspectos internacionais na vida no campus, envolvendo diferentes atores institucionais e reconhecendo os impactos globais na vida local e vice-versa.

Além disso, a ACE pondera sobre a importância de se pensar em equidade e inclusão ao falar de internacionalização abrangente, considerando o diálogo entre o local e o global a partir de uma ótica anticolonial e antirracista e reconhecendo a importância do acesso à educação global.

A internacionalização orientada para a justiça é criticamente autorreflexiva. Exige que os líderes institucionais e internacionais considerem ativamente quem faz parte do planejamento e da tomada de decisões. Reconhece a grande importância da internacionalização no país – que todos os estudantes merecem ter acesso a uma educação global que os prepare para uma força de trabalho contemporânea e diversificada. Cultiva uma internacionalização que é anticolonial, antirracista e inclusiva global e localmente (ACE, s.d, p. 2).

No que tange à internacionalização *em casa* e a internacionalização transfronteiriça, pode-se dizer que a primeira diz respeito a atividades internacionais situados no *campus*, enquanto a segunda refere-se a atividades internacionais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Considerando que o número de experiências no exterior é frustrantemente baixo (KNIGHT, 2020), a internacionalização em casa torna-se uma possibilidade de acesso ao mundo globalizado.

Uma definição bastante recorrente de internacionalização *em casa* é proposta por Beelen e Jones (2015, p. 69), para os autores: “internacionalização *em casa* é a integração proposital de relações internacionais e interculturais nas dimensões do currículo formal e informal para todos os alunos dentro do país em ambientes de aprendizagem”.

Para Knight (2020), a proposta de internacionalização *em casa* surge como uma alternativa estratégica para contrabalançar a ênfase em internacionalização transfronteiriça, ou mobilidade acadêmica internacional, sendo uma maneira de incorporar a dimensão internacional no processo de ensino, pesquisa e atividades extracurriculares em atividades situadas no *campus*.

Sobre educação transfronteiriça, Knight (2020, p. 35) aponta que “muitas vezes denominada de mobilidade acadêmica internacional, [educação transfronteiriça] diz respeito ao movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais”.

Para Souza (2022)¹:

Em termos de relação entre internacionalização em casa e internacionalização transfronteiriça, é importante pontuar que as ações de internacionalização em casa podem fornecer insumos para ampliar as condições de participação de estudantes em situação de vulnerabilidade em mobilidade internacional, por exemplo, a preparação linguística e cultural pode ser feita em ambiente doméstico de forma democrática e inclusiva (SOUZA, 2022, p. 15).

Dessa forma, compreendemos que as possibilidades e os caminhos para internacionalização não se excluem, mas complementam-se no esforço para que o acesso ao mundo globalizado seja possível a diferentes atores institucionais, *no campus* ou cruzando fronteiras.

Por fim, apontamos que, independentemente da perspectiva ou das perspectivas de internacionalização adotadas por uma instituição de ensino, as línguas estrangeiras, como mediadoras do processo de internacionalização, são essenciais. Nesse sentido, discutimos a seguir o lugar das línguas no processo de internacionalização.

A relevância das línguas no processo de internacionalização

Segundo Azevedo, Silva-Júnior e Catani (2015), a internacionalização da educação e o compartilhamento de conhecimento em escala global são fenômenos necessários para a interação entre os povos e para a difusão de culturas. Para os autores, “internacionalizar é acessar e tornar acessível, por meio da língua, materna ou estrangeira, a ciência e o conhecimento em uma escala que transcende a fronteira do nacional” (AZEVEDO; SILVA-JÚNIOR; CATANI, 2015, p. 65).

Nesse sentido, evidenciamos “o status que as línguas estrangeiras/adicionais (LE/A) têm como parte essencial do processo de internacionalização” (MOURÃO, GUIMARÃES E SILVA, 2022, p. 34) e, conseqüentemente, a importância do desenvolvimento linguístico no contexto educacional, no caso dos Institutos Federais, desde a educação básica até o ensino superior, considerando a tríade ensino, pesquisa e extensão.

¹ O texto de Souza (2022) trata-se de um relatório de Pós-Doutorado ainda não publicado. As informações bibliográficas são compartilhadas a seguir. SOUZA, V. V. S. Relatório de Estágio de Pós-doutorado: Conhecendo práticas inovadoras e educativas de ‘internacionalização em casa’ no contexto da Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, 2022.

Ao afirmar a relevância das línguas estrangeiras no processo de internacionalização a identificamos como um capital cultural simbólico (BOURDIEU, 2013) ao qual Bourdieu (1996) denomina *capital linguístico*. Nas discussões teóricas de Bourdieu, o termo capital não se refere apenas a aspectos econômicos/financeiros, mas a tudo que pode ter valor de distinção nas relações sociais.

Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção. O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília (cada uma delas obtendo seu valor a partir de sua posição no sistema das propriedades correspondentes) (BOURDIEU, 2013, p. 111).

Dessa forma, as instituições de ensino ocupam um lugar de destaque por serem responsáveis pela produção, reprodução e compartilhamento em massa do conhecimento, incluindo o conhecimento linguístico (BOURDIEU, 1996). Diante desse cenário, compreendemos a necessidade de se considerar língua e internacionalização como formas de poder simbólico e, conseqüentemente, como formas de inclusão ou exclusão sociais.

A relação entre o espaço de possibilidades e disposições podem funcionar como um sistema de censura e excluir de fato, sem sequer propor proibições, alguns caminhos [...]; o efeito restritivo é diretamente proporcional à extensão em que os agentes estão mais ou menos desprovidos de capital cultural simbólico específico (alguns podem ser pressionados a excluir como impossível – “isto não é para mim” - certas opções que podem ser postas com naturalidade absoluta para os outros) (BOURDIEU, 2003, p. 109, *tradução nossa*²).

O acesso à língua e à cultura no processo de internacionalização parece posicionar-se exatamente nesse lugar de possibilidades, se não pensamos políticas de internacionalização que permitam o acesso ao capital cultural linguístico e internacional, serão reproduzidos mecanismos de exclusão ainda que não se materialize o discurso da proibição. Nesse sentido, “cabe [nos questionarmos] sobre as políticas e os processos de gestão de línguas que participam na distribuição desse conhecimento na sociedade” (VARELA, 2019, p. 6).

Diante do exposto, observamos na próxima seção o lugar das línguas estrangeiras em documentos oficiais e públicos do IFSP.

² La relación entre el espacio de las posibilidades y las disposiciones puede funcionar como un sistema de censura y excluir *de facto*, sin ni siquiera plantear prohibiciones, unos caminos [...] el efecto restrictivo es directamente proporcional a la medida en que los agentes están más o menos es provistos de capital simbólico y de capital cultural específico (algunos pueden ser empujados a excluir como imposibles -esto no es para mí-). determinadas opciones que pueden imponerse con absoluta naturalidad a otros). (Bourdieu, 2003, p. 109)

Línguas estrangeiras no contexto do IFSP: uma leitura documental

Nesta seção discutiremos o lugar das línguas estrangeiras, em especial do espanhol, em documentos oficiais do IFSP. Nesse sentido, constituem o escopo deste trabalho: i) o projeto pedagógico dos cursos (PPCs) de diferentes níveis de escolaridade (com foco nas grades curriculares) de um campus do IFSP; e ii) a Portaria de Internacionalização (PI) dessa instituição. Os documentos selecionados serão apresentados a seguir por meio de quadros-resumo.

No que diz respeito às línguas estrangeiras nas grades curriculares de diferentes cursos e níveis de ensino em um campus do IFSP utilizado como exemplo neste trabalho, têm-se:

Nível de escolaridade	Curso	Língua Estrangeira Obrigatória	Língua Estrangeira Optativa	Outras Línguas
Ensino Médio	Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino médio (3 anos)	Inglês	Espanhol	-
Ensino Médio	Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino médio (4 anos)	Inglês	Espanhol	-
Profissional	Técnico em Mecânica concomitante/subsequente	Inglês	-	-
Superior Graduação	Bacharelado em Engenharia Mecânica	-	-	-
Superior Graduação	Licenciatura em Letras	-	-	-
Superior Graduação	Licenciatura em Matemática	-	-	-

Notamos que, segundo informações extraídas dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) apresentados, a oferta de línguas estrangeiras se restringe apenas a duas línguas: inglês e espanhol.

Nesse cenário, o inglês ocupa o lugar de língua prioritária, sendo a única língua obrigatória nos cursos de ensino médio e no curso técnico concomitante/subsequente, enquanto o espanhol aparece como disciplina optativa apenas para os cursos de ensino médio. Além disso, evidenciamos que não há ofertas regulares de línguas estrangeiras para os cursos de nível superior, seja como disciplina obrigatória ou optativa.

Poderíamos mencionar que essa é a realidade de apenas um campus do IFSP e que outras realidades materializam-se como possíveis, é verdade. Em trabalho empreendido por Junior (2020) o autor constata que:

[A] língua espanhola ocupa diferentes espaços nessa rede [Institutos Federais], sobretudo devido à diversidade de cursos nela oferecidos: língua estrangeira obrigatória e optativa em cursos do Ensino Médio, língua para fins específicos em cursos de graduação e como língua de habilitação de cursos de licenciatura em Letras, como se observou em Souza Junior (2017 e 2019) em relação a um campus da rede. (SOUZA JUNIOR, 2020, p. 3)

No entanto, é verdade também que a realidade apresentada como exemplo neste trabalho se aproxima das diretrizes apresentadas em documentos que regulamentam e orientam o lugar das línguas no processo de internacionalização.

Ao buscarmos pelos termos língua(s)/idioma(s) na Portaria de Internacionalização do IFSP, por exemplo, encontramos, com exceção de uma entrada para “língua portuguesa para estrangeiros”, apenas menção explícita ao inglês como língua estrangeira. Como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 Exemplos PI.

Exemplo 1: Proporcionar formação em língua estrangeira para brasileiros, principalmente em inglês, e em língua portuguesa para estrangeiros.
Exemplo 2: Desenvolver e manter um sítio eletrônico e material de divulgação em inglês (se possível também em outras línguas) para auxiliar na atração de parceiros internacionais
Exemplo 3: Oferecer disciplinas em inglês (e em outra língua estrangeira se for o caso) na graduação e na pós-graduação através das coordenações de cursos para permitir que alunos estrangeiros não falantes de português estudem no IFSP e, dessa forma, contribuir para a criação de um ambiente internacional e intercultural nos próprios campi (conhecido como internacionalização em casa);
Exemplo 4: Traduzir os conteúdos das disciplinas, inclusive as suas ementas, para o inglês (e em outra língua estrangeira se for o caso).
Exemplo 5: Expandir os cursos de idiomas para a comunidade acadêmica incrementando o número de alunos, os níveis e a variedade de idiomas (com prioridade para o inglês).

Fonte: Brasil (2019, grifos nossos).

Apesar de o documento mencionar entre parênteses “e em outra língua se for o caso”, a menção explícita ao inglês reforça seu lugar prioritário no processo de internacionalização da instituição, enquanto o espanhol e outras línguas ocupam um lugar de apagamento no documento.

A situação observada no campus do IFSP usado como exemplo neste trabalho espelha, em certa medida, a não prioridade do espanhol e outras línguas em documentos oficiais nacionais em que o inglês também figura como língua estrangeira prioritária. De acordo com Junior (2020) esse gesto nacional:

[Legisla] e materializa [o] monolinguismo do inglês na área de ensino de línguas estrangeiras, o que estabelece uma metonímia entre língua estrangeira e língua inglesa na educação regular, o que relega o espanhol (e as demais línguas estrangeiras) a um lugar secundário. (SOUZA JUNIOR, 2020, p. 2)

Desse modo, embora reconheçamos a autonomia das autarquias em relação ao governo executivo, reconhecemos também como as políticas nacionais interferem nas políticas no contexto micro (SOUZA JUNIOR, 2020) – aqui, especificamente, no que tange à realidade de um campus do IFSP.

Nesse sentido, parece-nos importante repensar as possibilidades e restrições geradas por documentos orientadores e práticas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na instituição, de modo geral, e considerando o processo de internacionalização, de modo específico, uma vez que são essenciais nessa conjuntura, funcionando como um capital simbólico. Assim, como pondera Bourdieu, cabe considerar que “o efeito restritivo é diretamente proporcional à extensão em que os agentes estão mais ou menos desprovidos de capital cultural simbólico” (BOURDIEU, 2003, p. 109. *Tradução nossa*³).

Dessa forma, enfatizamos a importância de não perder de vista que os Institutos Federais, de modo geral, e o Instituto Federal de São Paulo, de modo singular, são uma instituição pública e de qualidade, cuja missão é a democratização do conhecimento e a transformação social, e que, pensando em internacionalização, não há como não pensar na democratização do acesso a língua(S) estrangeira(S).

Assim, consideramos pertinente repensar a lógica institucional da democratização do conhecimento pelas vias das restrições e possibilidades posto que se “a exclusão social, em boa proporção, dá-se mediante a negação do direito e das possibilidades de acesso ao conhecimento” (SOBRINHO, 2005, p. 169), o acesso ao conhecimento pode ser uma possibilidade de inclusão social.

Considerações finais⁴

Neste trabalho, buscamos apresentar algumas perspectivas de internacionalização e destacar a centralidade das línguas estrangeiras como mediadoras desse processo, considerando-as, assim, uma forma de capital simbólico. Para tanto, utilizamos como fontes de dados a Política de Internacionalização (PI) do IFSP e os projetos pedagógicos de cursos (PCCs) de um campus do IFSP.

A análise dos documentos aponta para o apagamento ou a secundarização do espanhol, e outras línguas, em detrimento do inglês tanto na PI, quanto nos PCCs analisados. Na PI o inglês é a única língua mencionada explicitamente como língua estrangeira, enquanto nos PCCs, o inglês

³ La relación entre el espacio de las posibilidades y las disposiciones puede funcionar como un sistema de censura y excluir *de facto*, sin ni siquiera plantear prohibiciones, unos caminos [...] el efecto restrictivo es directamente proporcional a la medida en que los agentes están más o menos provistos de capital simbólico y de capital cultural específico (algunos pueden ser empujados a excluir como imposibles -esto no es para mí-. determinadas opciones que pueden imponerse con absoluta naturalidad a otros). (BOURDIEU, 2003, p. 109)

⁴ Este trabalho compõe-se, por um lado, de desdobramentos de minha pesquisa de doutorado em andamento sobre o processo de internacionalização no IFSP e, por outro, de minhas inquietações como professora de espanhol língua estrangeira em um campus dessa instituição.

aparece como única língua estrangeira obrigatória tanto no ensino médio, quanto no curso técnico concomitante/subsequente, deixando ao espanhol o lugar de língua estrangeira optativa e apenas ofertado no ensino médio. Além disso, os dados indicam que, no campus utilizado como exemplo, não há nenhuma oferta de línguas estrangeiras nos cursos superiores.

Diante do exposto, evidenciamos o lugar prioritário do inglês e a necessidade de repensarmos a lógica linguística institucional, neste trabalho, considerando a relevância do acesso às línguas estrangeiras para o processo de internacionalização, mas, em geral, pensando-as como essenciais para a democratização do conhecimento e a transformação social, missão dos Institutos Federais.

Espera-se, assim, que este trabalho suscite reflexões que incentivem mais discussões sobre o tema proposto de modo a reconhecer o valor de capital simbólico das línguas estrangeiras e seu potencial para contribuir no processo de transformação social.

Referências

ACE - American Council on Education. *ACE Internationalization Laboratory*. Um Dupont Circle NW, Washington, DC: ACE, (S. d.). Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em: 31 ago. 2024.

AZEVEDO, M. L.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUZA, J.; AZEVEDO, M. L.; CHAVES, V. L. (org.). *Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Ed.). *The european higher education area: between critical reflections and future policies*. [S. l.]: SpringerOpen, 2015. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC/Setec, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. IFSP. *Portaria Nº 4557*. Institui a Política de Internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP: IFSP, 2019. 5 p. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4557_Politica_de_internacionalizacao_IF_SP_2019_Arinter_GAB_2.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo, SP: Edusp, 1996.

BOURDIEU, P. *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2003.

BOURDIEU, P. *Capital simbólico e classes sociais*. São Paulo, SP: Novos estudos CEBRAP, 2013. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/educacao-96/#gsc.tab=0>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, SP: Cortez Ed., 2000.

- DE WIT, Hans (ed.). *An introduction to higher education internationalisation*. Milão: Vita e Pensiero, 2013.
- DE WIT, H.; HUNTER, F.; EGRON-POLAK, E.; HOWARD, L. (ed.). *Internationalization of higher education: A study*. Local: Brussels: European Parliament, 2015.
- HUDZIK, J. *Comprehensive Internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA, Association of International Educators, 2011.
- KNIGHT, J. *Internationalization remodeled: definitions, rationales, and approaches*. Nova York, NY: Sage Publishing, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- KNIGHT, J. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. E-book. São Leopoldo, RS: Oikos Editora, 2020. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. Aracaju, SE: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ2015), 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 31 ago. 2024.
- LUCE, M. B.; FAGUNDES, C.; MEDIEL, O. *Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica*. Sorocaba, SP: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- GUIMARÃES, R.; SILVA, K. A. *Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais*. Fortaleza, CE: Revista Linguagem em Foco. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8529>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- PACHECO, E.; PEREIRA, L. A.; SOBRINHO, M. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades*. [S. l.]: Linhas Críticas, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- PACHECO, E. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal, RN: IFRN Ed., 2010. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/handle/123456789/1274>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- PACHECO, E. *Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal, RN: IFRN Ed., 2015. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/handle/123456789/1324>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- PACHECO, E. Desvendando **os Institutos Federais**: identidade e objetivos. [S. l.]: Educação Profissional e Tecnológica em Revista, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- SOBRINHO, J. *Educação superior, globalização e democratização*. Qual universidade?. Rio de Janeiro, RJ: Revista Brasileira de Educação, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2024.
- SOUZA JUNIOR, J. R. *O estado brasileiro e o ensino de línguas estrangeiras: um olhar glotopolítico sobre o ensino de espanhol na rede federal de educação*. Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72672>. Acesso em: 30/08/2024 13:13
- VARELA, L. *Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina*. Córdoba: Revista Digital de Políticas Lingüísticas, 2019. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/26699>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS LOCAIS DE INSERÇÃO TRAMITADAS NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO

Raquel Bicalho de Carvalho Barrios - Unespar/Apucarana

1 Introdução

Esta investigação tem como ponto de partida minha tese de doutorado defendida, em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEL), cujo título é “A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2021): percursos e perspectivas” e o Projeto de Pesquisa “As recentes políticas linguísticas educacionais com foco no ensino de espanhol na educação básica brasileira: um panorama das proposições legislativas estaduais e federais em construção”, desenvolvido, atualmente, junto ao curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná, Campus Apucarana.

Conforme será retomado ao longo deste texto, desde a promulgação da Lei nº 13.415 de 2017, vivemos um cenário desfavorável ao ensino de espanhol na educação básica do Brasil, considerando a inexistência, até o momento, de uma legislação de amplitude federal que garanta a inserção da oferta da língua espanhola na rede educacional. Neste cenário, algumas foram as iniciativas com este enfoque realizadas no âmbito dos estados brasileiros. Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar documentos legislativos (proposições e normas) que foram tramitados nas assembleias legislativas estaduais, com foco na inserção do ensino de espanhol na educação básica em diferentes unidades federativas do nosso país, entre 2017 e 2024.

O arcabouço teórico que sustenta a pesquisa se fundamenta nas discussões das políticas educacionais (Oliveira, 2019; Silva, 2014; Souza, 2016) e políticas linguísticas (Calvet, 2007; Maher, 2013; Spolsky, 2016) e o percurso metodológico é qualitativo, interpretativista e se centra, especialmente, na análise de conteúdo (Bardin, 2004, 2011) e nos referenciais teórico-analíticos do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992).

2 Um breve panorama das recentes políticas linguísticas educacionais, com foco no ensino de espanhol, tramitadas nos estados brasileiros

Com o intuito de estabelecer um panorama das recentes políticas linguísticas educacionais, com foco no ensino de espanhol, tramitadas nos estados brasileiros, realizei uma busca nas páginas eletrônicas das Assembleias Legislativas de todas as unidades federativas do país. Para tanto, delimitei como palavra-chave o termo “língua espanhola” e estipulei o recorte temporal de 2017 a

2024. O ano de início foi escolhido por ser esta a data de publicação da última legislação de âmbito federal a versar sobre o ensino de LE/LA no Brasil (a Lei 13.415) e 2024 por ser o ano no qual nos encontramos atualmente. A seleção dos dados se deu a partir de proposições legislativas – projetos de lei (PL's) ou projetos de emenda à constituição (PEC's) – e de normas propriamente ditas, ou seja, projetos que foram promulgados em leis ou emendas constitucionais. O resultado encontrado, a partir dos critérios aqui indicados, foi o seguinte:

Quadro 1: Políticas Linguísticas Educacionais, com foco no ensino de espanhol, tramitadas (entre 2017-2024) nos estados brasileiros

NATUREZA DA POLÍTICA	QUANTIDADE DE PROPOSIÇÕES/NORMAS	ESTADOS ¹
Projeto em tramitação	9	Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo
Projeto arquivado, rejeitado ou retirado de tramitação	14	Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina
Projeto que foi aprovado	7	Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima
Leis ou Emendas Constitucionais promulgadas	7	Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima

Fonte: A autora.

Considerando a impossibilidade de analisar todos estes documentos nestas próximas páginas, direcionei minha atenção para a observação dos discursos que se converteram em leis ou aqueles que deram origem a elas (os projetos). Deste modo, foram averiguados textos dos seguintes estados: Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima. É sobre esta parte da pesquisa que verso no capítulo subsequente.

3 Os projetos que se converteram em normas: argumentos e determinações

Para observar as proposições e as normas selecionadas, me vali da análise de conteúdo (Bardin, 2004, 2011) e dos pressupostos teórico-metodológicos do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992).

No que tange à análise de conteúdo, estipulei categorias nas quais classifiquei os argumentos e as determinações dos textos selecionados. Em relação aos argumentos, pude encontrá-los na parte das justificativas dos projetos, já as determinações pude averiguá-las a partir da observação dos artigos e incisos das normas.

No que cerne aos pressupostos teórico-metodológicos do Ciclo de Políticas, uma abordagem que indica a avaliação das políticas educacionais a partir de cinco Contextos (Influência, Produção

¹Há estados que possuem mais de uma política linguística educacional apresentada e/ou aprovada.

de Texto, Prática, Resultados e Efeitos, Estratégia Política), me vali das considerações em relação aos dois primeiros Contextos para direcionar meu olhar para o disposto pelos textos em pauta. Cada um destes Contextos trata sobre particularidades da política a ser avaliada, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 2: Síntese dos Contextos do Ciclo de Políticas

CONTEXTO	SÍNTESE
Influência	Se refere às influências locais e globais que podem ter influenciado na elaboração da política examinada.
Produção de texto	Relaciona-se aos aspectos e particularidades textuais da política analisada.
Prática	Trata da implementação da política focada e do exame de ações de diferentes esferas da sociedade para colocá-la em prática.
Resultados/efeitos	Refere-se à avaliação da política e dos efeitos gerais e específicos gerados por ela.
Estratégia política	Corresponde à identificação de um conjunto de ações que seriam necessárias para amenizar as desigualdades oriundas de política em foco.

Fonte: BARRIOS, 2018, p. 78-79.

No que compete aos Contextos delimitados para este estudo, o de Influência e o de Produção de Texto, o primeiro, de acordo com Mainardes (2006, p. 51), é onde os grupos atuam para influenciar na definição das finalidades sociais da educação:

[...] Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

De modo complementar, Borborema (2008, p. 70) destaca que, por neste Contexto o discurso em formação algumas vezes conseguir amparos e, em outras, ter suas bases fragilizadas por discursos mais amplos, ele está relacionado com interesses mais estreitos. Dessa forma, é aqui onde, de modo geral, as políticas públicas se iniciam e onde os discursos políticos se constroem “a partir de grupos que disputam, definindo e influenciando os espaços da educação” (Santos, 2014, p. 266).

Sobre o Contexto de Influência, minha observação se refere, nesta pesquisa, à análise dos fatores que embasaram/justificaram, nos seus respectivos projetos, a apresentação e aprovação das leis selecionadas nesta investigação. A categorização destes elementos será apresentada no subcapítulo 3.1 deste artigo.

No que tange ao Contexto de Produção de Texto, Mainardes (2018, p. 13) destaca que, a partir dele, algumas possibilidades de observação dos documentos podem transitar entre

a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

Neste cenário, minha preocupação na análise que apresento se refere, principalmente, à identificação e classificação do que é determinado pelas leis relativas ao espanhol nas unidades federativas em pauta (como definição do caráter de oferta, carga horária etc.). Este item será abordado no subcapítulo 3.2.

3.1 Argumentos

Neste subcapítulo me dedico à identificação dos argumentos que influenciaram/embasaram a apresentação/aprovação das políticas selecionadas para este estudo. Para tanto, os projetos analisados foram os seguintes:

Quadro 3: PL's ou PEC's que se transformaram em leis no recorte delimitado

ESTADO	PROJETO
Pará	Projeto de emenda constitucional nº 11/2019 https://downloads.alpara.com.br/Projeto/9632.PDF
Paraíba	Projeto de lei ordinária 1509 de 2017 http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/55040_texto_integral
Paraná	Projeto de emenda à constituição 03/2021 http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=100858&tipo=I
Rio Grande do Sul	Projeto de emenda à constituição 03/2021 http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Origem/Px/Default.aspx
Rondônia	Projeto de lei ordinária nº 1064 de 2018 https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2018/16139/16139_texto_integral.pdf Projeto de lei ordinária nº 434 de 2020 https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2020/20008/pl_434-20.pdf
Roraima	Proposta de Emenda à Constituição nº 7 de 2021 https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2021/12819/pec_espanhol.pdf

Fonte: A autora.

Vale esclarecer que as proposições se compõem de duas seções: aquela em que se apresenta o que se pretende determinar com a aprovação do projeto (ou seja, os artigos que irão compor a futura lei) e aquela na qual são apresentados os seus fundamentos, parte nomeada de “justificativa”. Deste modo, a partir do exame da parte da justificativa desses documentos, foi possível identificar e classificar as informações nas seguintes categorias:

Quadro 4: Categorização das justificativas dos PL’s e PEC’s selecionados para este estudo

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Impactos da não oferta de espanhol	Os (possíveis) impactos decorrentes da não oferta do ensino da língua espanhola
Embasamentos legais/oficiais – fomento do ensino de espanhol	As políticas que, em diferentes especificidades e níveis, fomentam/fomentaram o ensino de espanhol
Embasamentos legais/oficiais – não oferta do ensino de espanhol	As políticas que, em diferentes especificidades e níveis, promoveram/promovem a não oferta do ensino de espanhol
Adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa	As mudanças que seriam necessárias (ou não) para que a normativa fosse implementada/cumprida
Possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola	Os benefícios, de diferentes cunhos, que seriam/são proporcionados a partir do ensino e da aprendizagem de língua espanhola
Relevância da língua espanhola em âmbitos diversos	A relevância da língua espanhola nos diferentes cenários em que ela perpassa: geografia, cultura, economia, entre outros
Presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil	A presença do ensino de espanhol no cenário internacional, nacional e/ou regional
Investimentos já realizados na área	Os diferentes investimentos já efetivados para que outras políticas anteriores, atreladas ao espanhol, fossem implementadas
Características nacionais/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol	As particularidades nacionais e regionais que indicam a relevância do ensino de espanhol nestes contextos: geografia, política, economia, entre outros

Fonte: A autora.

Todas estas categorias foram associadas ao Contexto de Influência, pois revelam os diferentes argumentos que foram utilizados para fundamentar a apresentação e a posterior aprovação das políticas, ou seja, registram os pontos que influenciaram tais apresentações/aprovações.

Ao dedicar meu olhar a estas categorias, pude perceber que as recentes políticas estaduais de inserção do ensino de espanhol, representadas por estes textos legais, embasam a necessidade e a relevância de tais políticas a partir de argumentos variados e que transitam por assuntos diversos. Para exemplificar essa variedade e diversidade, apresentarei, nos parágrafos a seguir, alguns exemplos de aspectos levantados pelas proposições averiguadas. No entanto, vale destacar que nem todas elas apresentaram todos os tópicos sinalizados e o que exposto aqui é uma apresentação geral da argumentação adotada.

Em relação aos impactos da não oferta de espanhol, por exemplo, alguns dos argumentos utilizados foram: *é uma ação que vai na contramão da discussão sobre o plurilinguismo; promove a desigualdade de conhecimentos entre as escolas privadas que ofertarão a língua e as escolas públicas; afeta ao capital humano relacionado ao ensino de língua espanhola; pode configurar-se como uma ameaça aos cursos de licenciatura em Letras Espanhol.*

Já no que tange aos embasamentos legais/oficiais – fomento do ensino de espanhol, foram identificadas as menções a documentos legais que proporcionavam a pluralidade de oferta de LE/LA no Brasil e/ou que garantiam a oferta do ensino de espanhol, como: *Artigo 4º da Constituição Brasileira que trata sobre a integração dos povos da América Latina; LDB de 1996; Lei nº 11.161; lei no próprio ou em outros estados que tratam sobre o ensino de espanhol.* E, no que tange a estes embasamentos que refletem a não oferta do ensino de espanhol, alguns dos documentos citados foram: *MP 746, Lei 13.415 e BNCC.*

No que cerne às adequações necessárias (ou não) para implementação da normativa, os projetos abordaram, por exemplo, que tais normas *não acarretariam gastos para o estado e que existiria a possibilidade de inserção da sexta aula, em apenas dois dias semanais, sem reduzir ou afetar a carga horária de nenhum outro componente curricular.*

Em relação aos possíveis benefícios proporcionados pela oferta do ensino da língua espanhola, as proposições argumentaram sobre: *integração regional; fortalecimento das questões econômicas; contribuição com os interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos; fomento à ampliação dos mercados nacionais; aceleração do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países sul-americanos; valorização da prática linguística deste idioma e das culturas e costumes dos seus países falantes; avanço na formação profissional; avanço no processo de formação acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento de competências; integração dos povos da América Latina; integração Sul-Americana; desenvolvimento regional; criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos no mundo social cada vez mais globalizado e plural; ampliação de horizontes de intercâmbio científico e cultural; ampliação da visão de letramentos; desenvolvimento intercultural.*

Já no que compete à relevância da língua espanhola em âmbitos diversos, foram utilizados dados que registram que este é, por exemplo, *um dos idiomas oficiais do MERCOSUL; idioma oficial da ONU; 2ª língua de comunicação internacional; 2ª língua de relevância comercial; língua franca.* Além disso, se apresentam *nº de falantes do idioma no mundo; nº de países que têm o espanhol como idioma oficial; nº de países falantes de espanhol que estão na América.*

Sobre a presença do ensino da língua espanhola em outros países e no Brasil se salientou que *sistemas educacionais de demais países do mundo possibilitam o aprendizado de diferentes*

línguas estrangeiras; há um aumento de interesse de oferta do idioma até mesmo nas escolas privadas; o espanhol é a opção de LE mais escolhida no ENEM.

No que tange aos investimentos já realizados na área, se abordam os seguintes argumentos: *a oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol nas universidades e/ou institutos presentes no estado; o quadro de docentes na área; a já realização de concurso público para contratação de professores de espanhol; a criação de inúmeros postos de trabalho e estabelecimento de convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola; os investimento do estado em equipamentos, material didático e cursos de pós-graduação e formação continuada na área.*

E, por fim, no referente às características nacionais/estaduais que evidenciam a necessidade do desenvolvimento de políticas com foco no ensino de espanhol as proposições alegam o seguinte: *o espanhol é o idioma oficial dos países circunvizinhos ao Brasil, além da América Central; a localização geográfica do Brasil; os aeroportos do estado se conectam com países de língua espanhola; o mercado brasileiro é dependente das relações internacionais; o estado possui relações comerciais com países hispânicos; o Brasil recebe turistas de nações hispanofalantes; a presença de imigrantes hispânicos no estado; o nº de municípios do estado que fazem fronteira com países hispanofalantes.*

Em síntese, neste cenário apresentado, vejo que os argumentos levantados e a diversidade de justificativas usadas não apenas refletem os elementos que influenciaram a criação/aprovação das proposições, mas também reforçam como a implementação destas políticas pode trazer diferentes benefícios socioeconômicos e culturais, além de atender às demandas locais, regionais e internacionais. Esses argumentos sustentam as determinações que serão analisadas a seguir, as quais estabelecem as futuras condições práticas para a implementação dessas políticas nas diferentes regiões.

3.2 3.2 Determinações

Neste subcapítulo me dedico à análise das determinações estipuladas pelas normas que versam sobre o ensino de espanhol nos estados selecionados. A partir da observação dos textos legais, foi possível criar oito categorias que se relacionam às informações analisadas:

Quadro 5: Categorias delimitadas para observação das normas selecionadas para este estudo

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Caráter e contexto de oferta da língua espanhola	As determinações em relação ao caráter de oferta de ensino da língua espanhola (oferta obrigatória, facultativa, opcional etc.) e ao contexto (ensino médio, ensino fundamental II, etc.)
Tipo de instituição	As instituições de ensino que são contempladas pela política
Carga horária	A carga horária estipulada para o ensino da disciplina de língua espanhola
Horário	O horário no qual a língua espanhola deverá ser ofertada

Profissional habilitado	Os profissionais que estão habilitados para ministrar a disciplina de língua espanhola
Metodologia de Ensino	A definição da metodologia de ensino da língua espanhola
Investimentos do estado	Os investimentos do estado necessários (ou não) para o atendimento à política
Prazo para adequações e/ou cumprimento da normativa	O prazo estipulado para atendimento à normativa

Fonte: A autora.

Esclareço que, tendo em vista que todas estas categorias indicam os aspectos que, no texto legal, definem e caracterizam a oferta da língua espanhola na rede básica, a análise/interpretação de seus respectivos recortes esteve, nesta pesquisa, associada ao Contexto de Produção de Texto. Além disso, me parece importante sinalizar que, apesar de todos estes elementos apresentados nas categorias não estarem presentes em todos os textos explorados ou se fazerem presentes com maior ou menor grau de especificação e de objetividade/subjetividade, são pontos comuns que perpassam algumas das determinações, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6: Categorização das normas selecionadas para este estudo

DOCUMENTO	CARÁTER E CONTEXTO DE OFERTA DO ESPANHOL	TIPO DE INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA	HORÁRIO	PROFISSIONAL HABILITADO	METODOLOGIA DE ENSINO	INVESTIMENTOS DO ESTADO	PRAZO PARA ADEQUAÇÃO/ CUMPRIMENTO DA NORMA
Emenda Constitucional nº 83, de 30 de novembro de 2021, Pará http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei83_2021_43165.pdf	Disciplina obrigatória nos currículos escolares a partir dos itinerários formativos	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Lei ordinária 11191, de 2018, Paraíba http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13038_texto_integral	Ensino médio: introduzida no currículo, com matrícula facultativa aos estudantes. Ensino fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português	Não abordado	Inclusão de vagas para profissionais de Língua Espanhola em concursos vindouros para professores, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019
Emenda Constitucional nº 52, de 2022, Paraná http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?doc=137181	Disciplina de oferta obrigatória na matriz curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, matrícula facultativa	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Implementação gradativa até o ano de 2026
Emenda Constitucional nº 74, de 2018, Rio Grande do Sul http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf	Disciplina obrigatória e matrícula facultativa no Ensino Fundamental e Médio	Escolas Públicas	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Lei Ordinária nº 4394, de 2018, Rondônia https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/8576/14394.pdf	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Ensino Fundamental: facultativa, dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal em cada ano letivo	Regular dos sistemas de ensino	Formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras	Seguindo as orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular	Não abordado	Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e

					com dupla habilitação Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol			grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019
Lei Ordinária, nº 5.050, de 2021, Rondônia https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9789	Ensino Médio: obrigatória no currículo. Escolas e alunos do Ensino Fundamental: dentro da parte diversificada do currículo	Rede estadual	Mínimo de 1h/aula semanal	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado
Emenda Constitucional 80/2022, Roraima https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/3957/emenda_a_constituicao_no_080_de_10_de_maio_de_2022.pdf	Disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa no ensino fundamental e médio	Escolas Públicas	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado	Não abordado

Fonte: A autora.

Como demonstro no quadro, todos estes textos têm como foco a garantia do ensino de espanhol nos estados nos quais se circunscrevem e sinalizam os pontos que serão englobados pela política para que, no contexto ideal, o objetivo se concretize. Essa sinalização se dá em diferentes níveis de especificidade e a partir de distintas escolhas léxicas. Esta inconstância presente no Contexto de Produção de Texto, pode, no Contexto da Prática, favorecer (re)interpretações daquilo que foi idealmente determinado e dificultar a implementação. Ao fazer tal especificação de forma mais generalizada no Contexto de Produção de Texto¹, os textos abrem margem para variadas (re)interpretações no Contexto da Prática e não registram, de forma clara e objetiva, os interesses dos grupos que os produziram. Essa prática, ora pode potencializar a política, ora fragilizá-la. A ausência de detalhamento sobre carga horária ou profissional habilitado, por exemplo, pode permitir que a oferta de espanhol ocorra de maneira inconsistente, comprometendo os resultados pretendidos.

Além desta questão da especificidade e generalização, outro ponto que me parece importante chamar atenção é em relação à ideologia que permeia as proposições legislativas analisadas. Estados que especificam a obrigatoriedade do ensino de espanhol, como Rondônia e Paraná, podem refletir, nestas regiões, uma valorização da língua espanhola ao definir este ensino como parte integral do currículo, enquanto aqueles que apresentam a oferta como facultativa, como a Paraíba, podem estar respondendo a pressões sociais ou políticas locais que priorizam outras áreas do conhecimento de modo obrigatório. Essa variação ideológica pode ser um reflexo direto do Contexto de Influência, em que diferentes atores e grupos disputam a definição das finalidades educacionais. No entanto, quando as ideologias não se traduzem de maneira clara no Contexto de Produção de Texto, podem surgir dificuldades e/ou conflitos na sua implementação lá no Contexto da Prática.

Em suma, as determinações estipuladas nas normas analisadas evidenciam diferentes abordagens quanto à oferta de espanhol, variando em detalhamento e clareza. Embora algumas legislações sejam mais precisas, outras apresentam lacunas que podem comprometer sua aplicação uniforme. Entendo que talvez esta ausência de padrão ou de

¹O que entendo aqui por “forma mais generalizada” é o grau de especificação utilizado pelos textos. Por exemplo: há diferença entre dizer “ensino fundamental” e dizer “ensino fundamental II”. Considerando que a educação básica se estrutura a partir da educação infantil, do ensino fundamental I e II e do ensino médio, no primeiro caso, fica aberto o entendimento: “todos os anos de todo o ensino fundamental (I e II)? Somente fundamental I? Somente fundamental II?” Já, no segundo caso, há a marcação integral do nível focalizado.

especificação também possa ser uma resposta às particularidades locais, mas, por outro lado, há a possibilidade de que formulações mais claras e/ou padronizadas possam facilitar a implementação e minimizar as ambiguidades interpretativas.

4 Considerações finais

Ao longo deste artigo, foi possível observar que a Lei 13.415 impôs um desafio significativo para a manutenção do ensino de espanhol, especialmente devido à ausência de uma política nacional ampla que garantisse a oferta do idioma nas escolas. No entanto, como evidenciado, diferentes estados da federação tomaram iniciativas próprias para tentar mitigar os efeitos desse cenário, apresentando proposições legislativas com o objetivo de reintroduzir ou manter o ensino do espanhol.

A análise dos documentos legislativos nos estados brasileiros revelou uma diversidade de abordagens e argumentos utilizados para a inserção da língua espanhola na educação básica. Projetos de lei e emendas constitucionais foram apresentados e normas foram aprovadas em alguns estados, enquanto outros ainda estão em tramitação ou tiveram suas propostas arquivadas. Esses textos legais foram influenciados por argumentos que tratam desde a relevância do espanhol como língua internacional até a necessidade de adequações curriculares que garantam sua implementação sem onerar os estados e trazem determinações em diferentes níveis de especificidade e clareza.

Ainda que o contexto atual apresente incertezas quanto à continuidade e expansão do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, as políticas estaduais analisadas neste estudo demonstram uma resistência importante frente à ausência de diretrizes federais. Assim, conclui-se que a luta pela manutenção e ampliação do ensino do espanhol no Brasil continua sendo articulada em nível regional, o que evidencia a relevância e a necessidade de políticas públicas mais robustas e articuladas nacionalmente para garantir o acesso equitativo a essa importante língua estrangeira.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRIOS, R. B. de C.; ANDRADE, O. G. de. *Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação*. Londrina, 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências

Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219487>. Acesso em: 27 set. 2024.

BARRIOS, R. B. de C.; MATEUS, E. F. *A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na educação básica (2017-2022): percursos e perspectivas*. Londrina, 2022. 287 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022. Disponível em: <https://pergamum.uel.br/acervo/189967>. Acesso em: 27 set. 2024.

BORBOREMA, C. D. L, de. *Política de ciclos na perspectiva do Ciclo de Políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CALVET Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Reducionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. UFMS/AGB. *Revista GeoPantanal*, Corumbá/MS, N. 21, 59-72, Jul./Dez. 2016.

PARANÁ. *Proposta de Emenda à Constituição 03/2021*. Disponível em: https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/ordem_dia/N8VVZ2ReFKpjZmPe9QbqPaWqgcWCTpgz1TsGkqPq.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, A. P. dos. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. *Revista Meta Avaliação*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391/pdf>>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás*. 2014. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/709>. Acesso em: 27 set. 2024.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SPOLSKY, Bernard. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky*. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016a. Tradução de Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero.

A RESISTÊNCIA BOLIVIANA EM SÃO PAULO: LÍNGUA, ENUNCIÇÃO E DISCURSO

Renie Robim - IFRS

Introdução

A imigração boliviana em São Paulo apresenta grandes dimensões. Este fluxo migratório deu origem ao contato mais numeroso entre falantes de Espanhol e de Português Brasileiro concentrado em um único espaço urbano (ROCHA, 2010, p.545). A produção discursiva de uma minoria linguística inserida em uma comunidade linguística maior gera um amplo material interessante para o campo das análises do discurso. Em 2019, o golpe cívico-militar na Bolívia causou uma onda de protestos da comunidade boliviana em São Paulo. Nesse contexto, foi fundado o Comitê Brasileiro de Solidariedade ao Povo Boliviano e Contra o Golpe (CBSPB).

O CBSPB publicou, em sua página no *Facebook*, diversos tipos de materiais onde ocorre alternância de línguas entre o Português e o Espanhol. Nesses materiais há também, além dessas línguas, outras linguagens, sobretudo icônicas. Uma dessas linguagens icônicas, especificada pela *Wiphala* (bandeira dos povos originários andinos), tem relações históricas e identitárias com um conjunto linguístico que não se registra nos materiais e que é o das línguas originárias. Todas essas línguas disputam o *espaço de enunciação* (GUIMARÃES, 2014, p.49) da América do Sul.

Com base em dois cartazes e em um manifesto (publicado em português e posteriormente traduzido ao espanhol) nos propomos a responder neste trabalho as seguintes perguntas: como e com relação a quais fatores discursivos e políticos se alternam as línguas portuguesa e espanhola? E como as alternâncias entre essas duas línguas se inter-relacionam com a construção dos Estados, povos, e nações no espaço geográfico sul-americano?

Para as análises dos materiais, tomaremos como referencial teórico uma vertente particular da análise materialista do discurso - a Semântica da Enunciação. Submeteremos os materiais selecionados a dois processos: (i) configuração do espaço de enunciação e (ii) análise das *cenas enunciativas* (ibidem) específicas, delimitadas a partir dos

acontecimentos enunciativos (ibidem). Entendemos que a observação desses dois processos dá conta de responder aos problemas colocados e permite formular propostas acerca de sentidos produzidos pelas relações entre as duas línguas com a linguagem icônica e imagética presentes nos cartazes e no manifesto.

Os procedimentos da metodologia terão foco em analisar os seguintes fenômenos: (i) a alternância de línguas: as que realmente são enunciadas e o que surge em emergências não refletidas de formas de uma língua na outra, ou seja, os deslocamentos não refletidos; (ii) as denominações e determinações linguístico-discursivas, especificamente sobre como se dá a relação entre substantivo e adjetivos nos sintagmas nominais, bem como de que maneira se dão as denominações dos setores e atores políticos na cena enunciativa e, por fim, (iii) a relação entre língua, Estado, povo e nação.

O artigo foi organizado em três seções: na primeira, discutiremos o referencial teórico levando em consideração a contribuição de alguns autores nos seguintes aspectos: espaço de enunciação/cena enunciativa (GUIMARÃES, 2014); determinação linguístico discursiva (INDURSKY, 1995) e a relação entre língua e política (CELADA e FANJUL, 2022), ainda nesta seção, apresentaremos os materiais e explicaremos a metodologia adotada. Na segunda seção, contextualizaremos brevemente a imigração boliviana em São Paulo com base em ROCHA (2015) e ROBIM (2017). Por fim, na terceira seção, faremos as análises em conjunto com a apresentação dos resultados.

1 Enunciação, língua e política

Neste trabalho, articularemos alguns conceitos centrais para fundamentar a análise que nos propomos a fazer. Guimarães (2014, p.49) afirma que o conceito de espaço de enunciação possibilita pensar o funcionamento das línguas e pensar também sobre como se constitui esse funcionamento em relação com os seus falantes. A dimensão que ele denomina como “o político” é própria desse funcionamento. O pesquisador conceitualiza o “político” como uma “relação de confronto” (ORLANDI, 1990, p. 35 *apud* GUIMARÃES, 2014, p.52) que se dá mediante o uso da linguagem a partir da tomada da palavra por um enunciador em um espaço público. Enfatiza o significado do silêncio como fundamento do sentido. Afirma que a política é “desentendimento” (RENCIÈRI, 1995 *apud* GUIMARÃES, 2014, p.52) e define falantes como sujeitos das línguas dentro do espaço de enunciação. Na conceitualização de Guimarães, portanto, o “político” é intrínseco à linguagem verbal. Por isso, quando ele sustenta que o espaço de enunciação

contém um “conflito político” inerente, está se referindo a algo que tem materialidade linguístico-discursiva. O autor afirma que o espaço de enunciação, portanto, é um espaço político. O acesso a essa teoria que aqui foi esboçada nos permitiu elaborar a metodologia e o tipo de análise que faremos dos materiais.

Como antecipamos na introdução, um dos nossos eixos de análise será de que maneira se dá a denominação e a determinação linguístico-discursiva. Para tanto, trazemos a conceitualização de Freda Indursky (1995). A pesquisadora, neste trabalho, analisa a palavra povo no discurso militar brasileiro. A partir da análise deste item lexical, explicita de que modo o sujeito desse discurso adquire algumas funções enunciativas. A autora delimita o significado desse item lexical no espaço discursivo de análise, caracterizando quais os cinco domínios que a palavra povo pode ter. Assim, consegue extrair os efeitos de sentido que este item lexical apresenta e de que maneira a palavra povo foi usada como instrumento político pelos governos militares. A pesquisadora demonstra o sentido historicamente construído da palavra povo no âmbito do processo discursivo. O acesso a esse trabalho nos possibilitou formular algumas significações das associações de itens lexicais na materialidade linguístico-discursiva dos cartazes e manifesto. Além disso, o seu trabalho nos auxiliou a estabelecer de que maneira a associação entre substantivo e adjetivos no sintagma nominal pode produzir sentidos no discurso escrito da comunidade boliviana em São Paulo.

A alternância do uso das línguas portuguesa e espanhola também é um elemento central que será analisado no corpus. Essas duas línguas habitam o espaço de enunciação da América do Sul. Celada e Fanjul (2022) discutem a relação entre língua e política neste espaço geográfico. Por tratarem de questões que se referem ao Brasil e ao mundo hispânico, o foco se dá nos processos relativos ao Português e ao Espanhol. Os pesquisadores também se filiam à defesa de que o “político”, entendido como social e histórico, é elemento constitutivo do funcionamento das línguas, de modo que consideram “o político” a partir da conceitualização de Guimarães (2014). Os autores ajustam a definição de espaço de enunciação propondo que os sujeitos desse espaço também são divididos pelo direito às línguas nas quais dizer e não somente pelos seus direitos ao dizer ou ao modo de dizer. Esse ajuste na definição do conceito de espaço de enunciação foi fundamental para as nossas análises, visto que os enunciados construídos no nosso corpus são formulados em Espanhol e/ou Português com projeções de uma língua sobre a outra. Nesses enunciados e fragmentos textuais se entrelaçam a dimensão do linguístico e do

extralinguístico como, por exemplo, o simbólico das línguas originárias que irrompe de forma não verbal nos cartazes e manifesto, bem como a denotação de Estado, nação e povo que essas línguas e linguagens permeiam.

Neste momento, nos parece adequado aprofundar o que se entende por espaço de enunciação, portanto, trazemos a definição a partir de Guimarães (2014 *apud* IDEM 2002) para conceitualizar com precisão em que sentido usamos este termo.

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.

A definição de Guimarães nos ajuda a configurar o espaço de enunciação dos materiais que analisaremos, pois, como veremos, no espaço circunscrito desses materiais há duas línguas em disputa, o Espanhol e o Português.

O enunciador, sujeito do dizer e do modo de dizer, também tem o direito, segundo Celada e Fanjul (2022) “às línguas nas quais dizer”. A linguagem imagética e simbólica também diz e produz sentidos. Cada língua e/ou linguagem disputa o espaço de enunciação e esse confronto “político” gera significados. Para Guimarães (2014), o espaço de enunciação tem contornos que envolvem o funcionamento linguístico e não somente que têm relação com ele como um contexto sócio-histórico externo, por exemplo. A articulação entre o espaço de enunciação e a cena enunciativa se dá no conflito político de tomada de palavra inerente a todo espaço de enunciação, que só é perceptível e descritível a partir do funcionamento de cenas enunciativas específicas, por sua vez delimitadas a partir de acontecimentos enunciativos. “A caracterização do embate próprio do espaço de enunciação é político e não algo simplesmente externo que se relaciona com o linguístico” (GUIMARÃES, 2014, p. 65 e 66). Assim, o espaço de enunciação contém um “conflito político” inerente, que tem materialidade linguístico-discursiva.

Em síntese, essa disputa incessante entre o Espanhol, o Português e as linguagens imagéticas e simbólicas (que se vinculam às línguas originárias) produz sentidos e significados. Buscaremos extrair quais sentidos são produzidos a partir de análises linguístico-discursivas e de denominações. Dito isso, após esta breve explicação do que entendemos por espaço de enunciação, avançaremos para a apresentação dos materiais e dos procedimentos metodológicos.

Apresentamos os materiais que serão analisados:

Imagem 1: Cartazes de convocação para atos na avenida Paulista



Fonte: Página do Comitê Brasileiro de Solidariedade ao Povo Boliviano e contra o golpe no *Facebook*

Imagem 2. Manifestos em Português e Espanhol contra o golpe na Bolívia



Fonte: Página do Comitê Brasileiro de Solidariedade ao Povo Boliviano e contra o golpe no *Facebook*

O CBSPB publicou, em sua rede, diversos materiais passíveis de análises. Por qual motivo elegemos os materiais apresentados e não outros? Usamos, inicialmente, o trabalho de sondagem. Segundo Guimarães (2018, p.75), a sondagem consiste em buscar, em um recorte do acontecimento enunciativo, um enunciado que seja propício à análise. Assim, esse enunciado pode ser explorado enquanto elemento do recorte que integra o texto. Nesse sentido, as perguntas de pesquisa ajudam a estabelecer quais serão os enunciados decisivos a serem analisados. Com isso em mente, escolhemos dois materiais que resultaram produtivos para as análises que realizaremos.

A imagem 1 apresenta dois cartazes que convocam as pessoas para manifestações na avenida Paulista. Os dois têm configuração muito parecida, apresentando sutis diferenças entre eles. O primeiro foi publicado em 14 de novembro de 2019 no *Facebook* e o segundo, no dia 17 de novembro. Diferentemente do que acontece no primeiro, observa-se que a língua espanhola emerge no espaço de enunciação do segundo cartaz, esse fenômeno será um dos focos da nossa análise. Além disso, observaremos, com base na semântica da enunciação, como se configura a relação entre língua, povos, Estado e nação, pois está presente nos cartazes a linguagem icônica e imagética dos povos originários da América Latina. Também examinaremos as relações de associações construídas em alguns enunciados no que tange a como se dá a denominação dos agentes políticos.

A imagem 2 apresenta o primeiro manifesto publicado pelo CBSPB. A versão inicial foi lançada em 15 de novembro de 2019 totalmente em Português. No dia 22 de novembro, esse mesmo manifesto foi relançado em Espanhol. Nesse material, avaliaremos o processo de tradução, não do ponto de vista técnico, mas sim indagando de que maneira uma língua emerge na outra e quais efeitos de sentido cada língua produz. O manifesto traz algumas referências sobre a realidade brasileira. Reporta o Brasil de forma direta e alude ao cenário internacional do golpe. Mostraremos como operam as denominações e determinações linguístico-discursivas na materialidade linguística do manifesto, analisando como se dá a relação entre substantivo e adjetivos nos sintagmas. Assim, discutiremos de que maneira se dão as denominações dos setores e atores políticos na cena enunciativa.

Os materiais que serão analisados circulam em um espaço de enunciação onde acontece a integração da comunidade migrante (boliviana) com a comunidade não migrante (brasileira), ou seja, há uma divisão desigual deste espaço e da distribuição dos

lugares sociais para o dizer, pois a comunidade boliviana é numericamente menor e, no geral, ocupa um lugar desprestigiado socialmente no Brasil.

Adotamos a perspectiva da vertente da análise materialista do discurso, pois essa vertente, quando se desenvolve no espaço latino americano, busca abordar “problemáticas de especial premência na desigualdade social e heterogeneidade linguística e cultural do Brasil e da América Latina” (CELADA e FANJUL, 2022, p.19). A metodologia se fundamenta em um estudo de caso dos materiais mencionados acima. Segundo Fanjul (2021, p.8), para uma análise do discurso “interessa como os objetos são construídos no texto, como entram em relações de contraposição ou de semelhança mediante os mecanismos do funcionamento da língua”.

Conforme Guimarães (2018, p.75) a configuração do espaço de enunciação permite analisar o funcionamento da língua no momento do acontecimento enunciativo. Nesse acontecimento, o falante é agenciado como lugar da enunciação. Esse agenciamento é político e esses lugares de enunciação são divididos. Enunciados, que integram textos, são produzidos por conta desse agenciamento enunciativo. Esses enunciados produzem significados por sua relação de integração com o texto. A relação de integração se dá por meio de articulação e reescrituração.

“O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p.14 *apud* GUIMARÃES, 2018, p.76). Com base neste conceito de unidade discursiva, buscamos selecionar enunciados como elementos de fragmentos linguagem-e-situação. Portanto, os recortes que serão analisados trazem à tona, no procedimento de análise, o exterior que constitui as línguas. Nos recortes, as formas das línguas e da linguagem se correlacionam, pois elas têm a mesma relação com o acontecimento enunciativo.

Em nossas análises, observaremos os seguintes indicadores a partir dos recortes: (i) caracterização da alternância entre o Português e o Espanhol e para quais formas específicas aparecem uma ou outra ou as duas línguas; (ii) as articulações entre forma linguística e espaço do cartaz, indagando sobre como se dá o uso das cores, dos sinais de pontuação e das sequências textuais (narrativas, descritivas, exaltativas, instrutivas); (iii) como são articuladas as denominações e determinações linguístico-discursivas, especificamente sobre como se dá a relação entre substantivo e adjetivos nos sintagmas nominais; e (iv) de que maneira se dão as denominações dos setores (burguesia,

trabalhadores) e atores políticos (Bolsonaro, direita boliviana, povo) no espaço enunciativo dos cartazes e do manifesto.

2 Bolívia: imigração e resistência

A partir da década de 1980, o fluxo da imigração boliviana cresceu de forma expressiva. Na composição de vários bairros da cidade de São Paulo, é notória a presença dessa comunidade. São 64.675 os indivíduos que emigraram ao Brasil, segundo o último censo boliviano de 2012. Porém, existem estimativas da Polícia Federal e do consulado da Bolívia de que possa haver “entre 50 mil a 250 mil imigrantes bolivianos vivendo na região metropolitana de São Paulo” (ROCHA, 2015, p.30). O Brasil é o terceiro país mais buscado pelos emigrantes bolivianos, atrás apenas de Argentina e Espanha.

Acompanhando as teias de relações culturais, sociais, econômicas e políticas dessa comunidade em São Paulo, um fato novo nos chamou a atenção: o golpe cívico-militar contra o governo Evo Morales na Bolívia em 2019. O golpe gerou uma onda de protestos em São Paulo. Atos de rua, na avenida Paulista, símbolo do poder financeiro da metrópole, foram frequentes. Bolivianos, com apoio de brasileiros e de pessoas de outras comunidades hispânicas, tomaram a principal avenida da cidade para reivindicar democracia em seu país de origem. A relevância desse movimento nos instigou a pesquisar o fenômeno do ponto de vista discursivo.

Uma onda golpista foi construída recentemente na América Latina. Honduras (2009), Paraguai (2012) e Brasil (2016) são exemplos disso. Tentativas de desestabilização dos governos da Venezuela e de Cuba são constantes. A Bolívia não passou ilesa. Forças militares e civis, com apoio de financiamentos estrangeiros, forçaram a renúncia de Evo Morales, presidente democraticamente eleito na Bolívia em 2019.

Evo Morales, do partido Movimento ao Socialismo (MAS), foi reeleito em 1º turno em outubro de 2019. Parte da oposição, com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), não reconheceu a eleição de Morales e alegou fraude, até hoje nunca esclarecida. A partir daí o movimento golpista ganhou corpo e suas ações culminaram com a renúncia de Morales, em 10 de novembro, após exigências das Forças Armadas e ameaça a seus familiares.

Em tal contexto foi fundado o Comitê Brasileiro de Solidariedade ao Povo Boliviano (CBSPB) que produziu diversos materiais entre 2019 e 2022 e articulou o movimento de resistência da comunidade boliviana em São Paulo.

3 Análises discursivas

Nesta seção, passaremos à análise, levando em consideração as denominações e determinações linguístico-discursivas bem como com a relação entre língua, Estado, povos e nação. As análises desses eixos serão empreendidas em conjunto com a apresentação dos resultados, pois, com base no método que adotamos, é impossível separar essas dimensões. Segundo Orlandi (1988 *apud* CELADA e FANJUL, 2022, p. 63) “toda categoria descritiva focaliza algumas relações e, (...) deixa outras de lado. Assim, objeto e método se configuram mutuamente a ponto de apagar a distinção entre o instrumento e o objeto de observação”. No tópico seguinte, passaremos à análise da imagem 1 que é composta por dois cartazes.

3.1 Análise dos cartazes de convocatória às manifestações

Utilizaremos como base a primeira imagem para analisar uma situação de determinação linguístico-discursiva e também de irrupções do Espanhol no espaço de enunciação. Nesse primeiro momento, vamos descrever os cartazes, identificando alguns elementos que produzem significados.

O primeiro cartaz, escrito em Português, está configurado com as cores da *Wiphala* que representa um símbolo cultural e de resistência dos povos andinos. No centro do cartaz há uma imagem de uma pessoa com vestimentas típicas da Bolívia empunhando a bandeira multicolor. Ao lado dessa pessoa, observa-se a cruz inca (*Chakana*), também localizada no emblema do Comitê abaixo do mapa da América do Sul, nas cores da *Wiphala*. Toda essa linguagem imagética e simbólica materializada no cartaz traz a memória das línguas originárias. Uma memória de um povo que se identifica para além das delimitações dos Estados nacionais. Assim, “a memória discursiva também caracteriza o viés materialista, já que o sentido e o sujeito do discurso se constituem em e por essas relações, e o ideológico se percebe a partir dessa materialidade.” (ORLANDI, 1996, p. 46 *apud* FANJUL, 2021, p.17). Além do mais, o funcionamento da linguagem imagética e simbólica no espaço de enunciação reitera o apoio da comunidade boliviana

ao governo Evo Morales que não só é politicamente identificado com o movimento indígena como é também parte constitutiva desse movimento.

Em letras maiores, estão as informações de onde ocorrerá a concentração do ato e de qual será seu destino, junto com a data e o mês inseridos em branco dentro de um retângulo roxo. No canto inferior esquerdo podemos identificar três insígnias: “Abaixo o golpe na Bolívia!”, “Viva a resistência popular!”, “Fora imperialismo da América Latina!”. Essas insígnias se caracterizam como “palavras de ordem”, irrupções do interdiscurso no intradiscurso. Fanjul (2021, p.13) define tais conceitos:

O intradiscurso é a linearidade da sequência efetivamente produzida, a dimensão horizontal do texto (oral ou escrito), imediatamente legível ou audível, tal como ele se apresenta. (...) Já o interdiscurso é o espaço do já dito ou do dizível, que determina o intradiscurso porque todo sujeito singular, ao falar ou escrever, entra, de modo não reflexivo nem controlável, em uma ordem de regularidades discursivas ideologicamente determinada.

Assim, estas irrupções que encontramos nos cartazes podem ser caracterizadas como uma ordem de regularidades discursivas historicamente vinculadas às ideologias de esquerda.

Outra indagação que formulamos é sobre a construção do seguinte enunciado localizado na parte superior do cartaz: “Convoca a comunidade boliviana residente em São Paulo e todo o povo brasileiro para o ato em defesa da democracia e dos povos originários da América Latina”. Partiremos para a análise do trecho destacado. Em primeiro lugar, vale ressaltar as relações de associações nos sintagmas nominais construídas no enunciado. O enunciador associa a palavra “boliviana” com a palavra “comunidade” e com o sintagma “residente em São Paulo”. Já a palavra “povo” está relacionada com “brasileiro” e com o sintagma “originários da América Latina”. Segundo Indursky (1995, p.102) “povo como entidade global não existe (...) registrando-se uma grande amplitude referencial”. No enunciado do cartaz, a palavra povo assume funções enunciativas específicas em cada um dos momentos em que ela é utilizada pelo sujeito do discurso. A pesquisadora atribui cinco descrições referenciais para a palavra povo, uma delas nos resulta produtiva: “povo, coletividade dos brasileiros”. Essa definição pode ser outorgada à primeira aparição da palavra povo no enunciado em análise. Portanto, o Comitê convoca não só a comunidade boliviana residente em São Paulo, mas também

toda a coletividade dos brasileiros para o ato em defesa da democracia e dos povos originários da América Latina.

Como definir a segunda ocorrência da palavra povos que aparece no mesmo enunciado? A palavra está no plural, por conta disso, não seria apenas uma coletividade, mas várias coletividades que estão em um mesmo espaço determinado. Ressaltamos que o povo brasileiro não foi incluído na categoria de “povos originários”. Por quais motivos houve esse apagamento dos povos originários do Brasil? Uma das possibilidades de resposta é que na materialidade do cartaz, o sintagma povos originários remete a uma memória relacionada ao povo andino que não inclui a língua portuguesa neste espaço. Como diz Guimarães (2014, p.66) “pela observação de como a designação se constrói no acontecimento (em cenas enunciativas), pode-se ver como, no acontecimento, significa sempre uma história de enunciações”. A língua portuguesa se associa à oficialidade do Estado brasileiro que em sua história travou uma guerra contra a população originária, buscando suplantar a existência desses povos. Essa guerra, em forma de disputa, acontece no espaço enunciativo. O Português passou a ser a língua oficial do Estado brasileiro, ou seja, a língua oficial de enunciação, de modo que gerou um forte apagamento das línguas originárias que habitavam o espaço de enunciação do Brasil.

O Comitê convoca a comunidade boliviana residente em São Paulo e todo o povo brasileiro para a defesa da democracia e dos povos originários. A princípio, qual relação pode-se estabelecer entre defesa da democracia e povos originários? Uma das principais características do golpe de Estado na Bolívia foi deslegitimar o reconhecimento dos símbolos culturais ancestrais. Em 2009, a nova Constituição do Estado boliviano reconheceu a *Wiphala* como símbolo oficial do Estado. Suas cores representam todos os povos originários da América Latina. Uma das primeiras ações da polícia golpista foi retirar a bandeira da *Wiphala* do fardamento oficial.

Por fim, a segunda versão do mesmo cartaz, convocando para o ato uma semana após, no dia 24 de novembro, aparece com um novo enunciado, em Espanhol. Embora a configuração das cores e das figuras tenha mudado, o texto escrito em português continua o mesmo. Porém, irrompe no discurso, o seguinte trecho: “¡Evo no renunció, fue golpe en Bolivia!”. Neste acontecimento, a língua espanhola passa a disputar o espaço de enunciação. Na história de enunciações do CBSPB, este foi o primeiro material produzido com alternância de línguas. Por que houve alternância de língua nesse segundo cartaz e não no primeiro?

O papel do interlocutor imaginário projetado ajuda a responder essa questão. A manifestação do dia 17 de novembro contou com bastante participação da comunidade boliviana, logo, em busca de englobar esses interlocutores, irrompe a necessidade de enunciar em Espanhol. Pelas imagens divulgadas pelo Comitê, não só a comunidade boliviana participou do ato, mas também pessoas de outros países da América Latina, como do Chile, por exemplo.

Outra questão decisiva a ser observada é que na materialidade dos cartazes, a língua portuguesa apresenta sequências textuais descritivas, instrucionais e exaltativas. As formas verbais aparecem no tempo presente e/ou no modo imperativo como “convoca”, “viva” e “fora”. Em contraposição, a língua espanhola emerge no espaço de enunciação do segundo cartaz materializando uma sequência narrativa. Os verbos irrompem no pretérito simples como “*renunció*” (renunciou) e “*fue*” (foi). O recurso à narração, neste acontecimento, funciona como elemento argumentativo que remete aos fatos políticos na Bolívia e ancoram o acontecimento em um tempo passado. Chama a atenção que o trecho enunciado em Espanhol é o único escrito em vermelho, cor historicamente ligada às lutas sociais.

3.2 Análise do 1º manifesto publicado pelo Comitê brasileiro de solidariedade ao povo boliviano

Após as considerações sobre os cartazes, passaremos agora às análises do 1º manifesto do Comitê apresentado na imagem 2. A primeira versão foi lançada em 15 de novembro de 2019 totalmente em Português. O material traz algumas referências sobre a realidade brasileira, aludindo ao cenário internacional do golpe. No dia 22 de novembro, esse mesmo manifesto é relançado em Espanhol. Também avaliaremos o processo de tradução, não do ponto de vista técnico, mas sim observando como uma língua emerge na outra e quais interlocutores cada língua busca alcançar nessa projeção imaginária. Mostraremos como essas projeções produzem significados a partir do funcionamento linguístico.

A língua, segundo Pêcheux (2011 [1982], *apud* FANJUL, 2021, p.18), é “o espaço privilegiado de inscrição de traços languageiros discursivos, que formam uma memória sócio-histórica” Em relação à dimensão da memória, notamos também no manifesto a presença da linguagem icônica como as cores da bandeira da *Wiphala*, a *Chakana* e vestimentas típicas da cultura andina. Como já nos aprofundamos sobre a produção de

sentidos dessa linguagem nos cartazes, não nos aprofundaremos sobre este eixo para a análise do manifesto.

Extraímos os seguintes excertos, em Português e em sua tradução ao Espanhol, para a análise dos elementos de alternância de língua, deslocamentos irrefletidos, denominações e determinações linguístico-discursivas e relação entre língua e Estado. Os excertos estão escritos conforme se apresentam no manifesto.

Assim surge no Brasil, o Comitê Brasileiro de Solidariedade ao Povo Boliviano contra o Golpe. Em primeiro lugar, denunciaremos os objetivos reacionários deste golpe da direita boliviana, em aliança com o imperialismo norte-americano, e as ações bárbaras organizadas pela extrema direita no país. Buscaremos dialogar com os trabalhadores brasileiros sobre a necessidade de barrar esse golpe na Bolívia como parte da luta para derrotar os ataques da própria burguesia brasileira e do odioso governo Bolsonaro, que também está alinhado com o imperialismo americano, e é um dos apoiadores do golpe na Bolívia.

Así surge, en Brasil, el Comité Brasileño de Solidaridad al Pueblo Boliviano y contra el golpe. En primer lugar denunciaremos los objetivos reaccionarios del golpe de la derecha boliviana, en alianza con el imperialismo norteamericano, y las acciones bárbaras organizadas por la extrema derecha en el país. Buscaremos dialogar con los trabajadores brasileños y bolivianos residentes en Brasil sobre la necesidad de repudiar este golpe en Bolivia como también luchar para derrotar los ataques de la propia burguesía brasileña e del odioso gobierno Bolsonaro, que también está alineado con el imperialismo norteamericano, e es un de los apoyadores del golpe en Bolivia.

Observa-se, nos trechos, a alusão ao Brasil. Enuncia-se que é nesse país que surge o Comitê e inclusive é um comitê brasileiro e de solidariedade ao povo boliviano. Nesse caso, a palavra povo pode ser substituída pelo termo “coletividade de bolivianos”, em contraposição ao termo “povos originários” que vai além de uma questão nacional. O item lexical Brasil também vem com a variante de nacionalidade “brasileiro” referenciado por “trabalhadores” o que delimita a aceção do termo. Portanto, o Comitê se dirige, nesse momento, aos trabalhadores, e não à toda a coletividade de “brasileiros”. O enunciador relaciona o golpe na Bolívia com o Brasil, no sentido de que o combate ao golpe na Bolívia faz parte da luta para derrotar os ataques da própria burguesia brasileira. Nesse ponto, notamos que, no cartaz, irrompe algo pressuposto, uma memória de outras coisas ditas, ou seja, notamos a irrupção do interdiscurso no intradiscurso. A denominação de burguesia e trabalhadores, referidas aos atores políticos na cena enunciativa nos remete

ao conceito de “luta de classe”. Ressaltamos, desse modo, a definição de interdiscurso segundo Fanjul (2021, p.13):

A ordem de relações e remissões, de oposição e de aliança entre enunciados que atravessa gêneros e práticas discursivas em determinados domínios, instituições e épocas é o que a teoria denomina interdiscurso.

Neste sentido, notamos que o enunciado materializado linguisticamente no manifesto se inscreve em uma memória discursiva do campo semântico de esquerda.

O manifesto faz menção direta ao discurso político do Brasil. O governo Bolsonaro é citado e categorizado como “odioso”. Cria-se uma relação em tríade entre “direita boliviana”, “governo Bolsonaro” e “imperialismo norte-americano”. Em contraposição a “povo boliviano”, “luta” e “trabalhadores brasileiros”. Por meio dessas denominações, o discurso do Comitê remete a uma conceptualização marxista e às suas formulações na América Latina atual. Courtine, (2009 [1981] p.72) afirma “é nesse quadro que é considerada as relações das ideologias com o discurso. Se as ideologias têm uma ‘existência material’, o discurso será considerado como um de seus aspectos materiais”.

O Português impregna o Espanhol na passagem de uma língua para outra no processo de tradução: Notam-se alguns deslocamentos irrefletidos como acentos equivocados; ocorrências de “s” dobrados na palavra classe, entre outros. Há um enunciado construído da seguinte maneira (negrito nosso): “Este golpe ocorre en medio a masiva luchas contra el capitalismo en América Latina **ey e lo** mundo”. O uso de “lo” no lugar de “el” é uma marca típica de brasileiros aprendizes de Espanhol. Estas marcas linguísticas demonstram como o Português emerge no espaço de enunciação do manifesto. Assim, estabelecemos que há uma relação de dominância do Português nos espaços enunciativos, sobretudo por ser a língua da oficialidade e das instituições do Estado brasileiro.

No seguinte enunciado: “*Buscaremos dialogar con los trabajadores brasileños y bolivianos residentes en Brasil sobre a necesidad de repudiar este golpe en Bolivia*”, Em vez de “a”, deveria estar escrito “la”. Também há repetidas vezes o uso de “e” no lugar de “y”. Portanto, há emergências não refletidas de formas do Português no Espanhol. Outro ponto interessante da tradução é que na passagem ao Espanhol surge a

referenciação ao interlocutor boliviano, vide o seguinte enunciado: “*trabajadores brasileños y bolivianos residentes en Brasil*”. Ou seja, não houve apenas a preocupação em traduzir, mas também de adicionar um novo interlocutor, os “trabalhadores bolivianos residentes no Brasil”. Essa preocupação se dá, entre um dos motivos, pelo fato de o Espanhol ser uma das línguas de comunicação dessa comunidade em São Paulo.

Por fim, na passagem do Português para o Espanhol, um novo enunciado irrompe: “*eso también se prueba con el tamaño del levante popular gritando: ¡Evo no está solo!*”. Esta é outra emergência não refletida do Português que surge no espaço enunciativo: Em Espanhol, a nominalização do verbo “*levantarse*” com o significado de “*rebelarse*” é “levantamento”. Na língua espanhola, “*levante*” pode ser o Leste (ponto cardinal), ou, como gíria, “paquera”. Este enunciado apresenta, ainda, outra pista da mudança do interlocutor nas publicações em Espanhol. O ato contou com uma grande participação da comunidade boliviana e novas demandas foram surgindo. Nesse sentido, a tradução incorpora essa nova perspectiva de interlocução, como também ocorre com o primeiro cartaz analisado por nós.

Acreditamos que por meio dessas operações conseguimos demonstrar como a língua portuguesa e a espanhola, em conjunto com a linguagem imagética, produzem significados na materialidade linguística presente no manifesto. Segundo Orlandi e Guimarães (*apud* CELADA e FANJUL, 2022, p.108) quando “falamos de ideias linguísticas, referimo-nos à definição da língua (...) à sua relação com a história do povo que a fala”. O processo de tradução deixou marcas de como as línguas operam no espaço de enunciação e pudemos extrair alguns resultados que explicam certos aspectos do funcionamento do Português e do Espanhol com base na semântica da enunciação.

Considerações Finais

Os sujeitos, na condição de falantes de línguas, denominam, determinam, delimitam, enfim, produzem sentidos e constroem significados. Este artigo se propôs a responder de que maneira e em relação a quais fatores discursivos se dá a alternância da língua portuguesa e da espanhola em materiais produzidos pela comunidade boliviana em São Paulo. E como essas duas línguas trazem o “político” como próprio do seu funcionamento.

No desenvolvimento deste trabalho, abordamos ainda como a linguagem icônica materializada por símbolos como a *Wiphala* e a *Chakana* se relaciona com as duas línguas presentes no espaço de enunciação. Discutimos também como a disputa do espaço de enunciação por essas duas línguas em conjunto com a linguagem icônica se relaciona com a construção dos Estados, povos e nações no espaço geográfico da América do Sul.

Com base na semântica da enunciação, analisamos certos aspectos do funcionamento enunciativo: a construção da designação e a da determinação no acontecimento enunciativo e a relação entre substantivo e adjetivos nos sintagmas nominais. Pudemos observar que (i) o Português assume um papel de língua dominante, institucional e oficial; (ii) o Espanhol opera como recurso argumentativo e de comunicação e (iii) a linguagem icônica que se refere às línguas originárias traz a história da memória e da cultura dos povos indígenas.

Por fim, este artigo pode ser útil ao pesquisador que se interesse por discutir as relações entre línguas no espaço geográfico da América do Sul. Relações estas que se caracterizam pela desigualdade e pela heterogeneidade. A partir da análise do funcionamento, da sobreposição e da alternância das línguas no espaço de enunciação, é possível identificar elementos que produzem sentidos e constroem significados na materialidade linguística.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e com o apoio do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul).

Referências Bibliográficas

BOLÍVIA. [Constituição (2009)]. Constituição do estado Plurinacional da Bolívia. Disponível em:

<https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1525:constitucion-politica-del-estado&catid=233&Itemid=933>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BOLÍVIA. *Instituto Nacional de Estadísticas. Población y Hechos Vitales*. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales/>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CELADA, M.T; FANJUL, A.P. *Língua e Política: Conceitos e casos no espaço da América do Sul*. São Paulo: Edusp. 2022

COURTINE, J.J. *Análise do discurso político*. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução Cristina de Campos Velho Birk et al. São Carlos: EdUFSCar, 2009 [1981]. p.69-96.

FANJUL, A.P.; MENEZES, A.S. dos (orgs). *Brasil e Argentina: Estudos Discursivos Comparados*. Pontes editores. 2021. p. 7-26.

GUIMARÃES, E. *Espaço de Enunciação, Cena Enunciativa, Designação*. Laboratório Corpus. UFSM, Jan./Mar 2014. p 49-68.

GUIMARÃES, E. *Semântica, Enunciação e Sentido*. Pontes, 2018.

INDURSKY, F. *Que povo é esse?* Revista de Estudos das Linguagem. Belo Horizonte, ano 4, v.1, p. 101-114, jan/jun. 1995. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1007/1117>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ROBIM, R. *Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica*. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) – USP, São Paulo, 2017.

ROCHA, J.M.C. *Da flor dos Andes a qhathu no Pari*. Memórias discursivas e deslocamentos na Feira Kantuta. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras) – USP, São Paulo 2015.

ROCHA, J.M.C. Encontro entre o espanhol e o português brasileiro na praça Kantura: uma leitura dos enunciados veiculados na tradicional feira boliviana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS OFICIALES DEL MERCOSUR, 1, 2010, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: CIPLON, 2010. p. 545-553.

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Tatiana Lourenço de Carvalho - UERN
Sara de Paula Lima - UFC

Introducción

La enseñanza de lenguas para niños es un campo educativo que reconoce la capacidad natural de este público, siempre y cuando no presenten trastornos generalizados del desarrollo, para aprender nuevos idiomas de manera espontánea. Su principal objetivo es proporcionarles las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse efectivamente en un idioma adicional, lo que les abre oportunidades para participar en interacciones sociales más amplias y para comprender y apreciar otras culturas.

Los programas de enseñanza de lenguas dirigidos a niños comúnmente incorporen una amplia gama de actividades lúdicas, canciones, juegos, cuentos y ejercicios prácticos que convierten el aprendizaje en una experiencia divertida y significativa para los niños. Estos programas están diseñados para enfocarse principalmente en el desarrollo de habilidades de comunicación oral y comprensión auditiva, ya que son fundamentales en las primeras etapas del aprendizaje de un idioma. Sin embargo, también pueden incluir actividades destinadas a fomentar la lectura y la escritura en etapas posteriores.

Considerando el contexto anterior, este trabajo se centra en describir y analizar el proceso de adquisición y aprendizaje de un segundo idioma por parte de los niños. Para ello, se presentarán algunos métodos de enseñanza que consideramos apropiadas para el público infantil. Además, se discutirá sobre las metodologías activas en la educación de los niños y se propondrá una secuencia didáctica para la enseñanza del español a este público, seguida de las consideraciones finales del artículo.

Adquisición de segundas lenguas por los niños

Preocupados por el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en los niños, los estudios de Piaget y de Vigotski, contribuyeron a una comprensión más profunda de la psicología infantil en relación con el desarrollo intelectual y la adquisición del lenguaje.

La investigación de Piaget (2010) sobre la formación de mecanismos mentales, combinada con el trabajo de Vygotski (2008) sobre la influencia de la cultura y las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo proporcionaron informaciones relevantes sobre cómo los niños aprenden y adquieren una segunda lengua.

En el ámbito de las teorías lingüísticas, el conductismo de Skinner (1957) y la gramática universal propuesta por Chomsky (1957) también han buscado elucidar el fenómeno del lenguaje y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Además, en relación con los estudios sobre la adquisición¹ de una segunda lengua, la comparación entre la adquisición de un nuevo idioma por parte de adultos y niños ha generado un amplio debate sobre los principios y métodos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Cuando nos centramos en la caracterización de la adquisición de una segunda lengua por parte del niño, algunos estudiosos pueden explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes durante diferentes períodos del proceso de aprendizaje. En este sentido Larsen-Freeman y Long (1994) mencionan tres hipótesis: i) el aprendizaje de una segunda lengua tiene éxito tanto en jóvenes como en adultos, ii) los niños tienen ventajas, especialmente a nivel fonológico y léxico, y iii) los niños tienen una clara ventaja sobre los adultos en todos los niveles lingüísticos.

Coincidimos con Cesteros (2004) en refutar la hipótesis del período crítico, la cual sugiere que existe un límite de edad después del cual resulta significativamente más difícil aprender un nuevo idioma. Reconocemos que tanto adolescentes como adultos pueden aprender una lengua extranjera con éxito. Sin embargo, también debemos tener en cuenta que las personas de mayor edad pueden enfrentar más dificultades debido a problemas físicos y mentales que pueden afectar su capacidad de aprendizaje. Es importante destacar que estas dificultades no son universales y varían según cada individuo.

Larsen-Freeman y Long (1994) identifican cuatro causas principales para las diferencias en el aprendizaje de idiomas según la edad: la inhibición y el miedo al error mayores en adultos (explicación sociopsicológica); las diferencias cognitivas basadas en la teoría de Piaget, donde los niños se benefician del pensamiento abstracto (explicación cognitiva); la mayor exposición de los niños al idioma en comparación con los adultos

¹ Aunque reconozcamos los aportes de Krashen (1982) con su teoría Monitor, al diferenciar entre adquisición y aprendizaje, así como entre segunda lengua y lengua extranjera, en este artículo utilizamos los términos como sinónimos.

(explicación de entrada); y la lateralización cerebral, que facilita el aprendizaje de una segunda lengua en los niños (explicación neurológica).

Otros factores que pueden contribuir a la adquisición de una segunda lengua son la actitud, la motivación y la personalidad. Los niños generalmente demuestran una actitud positiva hacia la cultura y el nuevo idioma, ya que están más abiertos a cosas nuevas y aceptan mejor las ambigüedades y las diferencias. Están desarrollando su personalidad, por lo que se muestran más motivados, extrovertidos, empáticos y con alta tendencia a asumir riesgos (CESTEROS, 2004).

La autora destaca variables como el estilo cognitivo, la atención, el interés y la voluntad, que varían con la madurez biológica. A medida que los niños crecen, desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, lo que afecta sus ritmos de aprendizaje y motivación. Los aprendices más maduros que no tenga problemas mentales o físicos pueden concentrarse mejor y ser más autónomos. Además, la falta de estrategias metacognitivas en los niños sugiere la necesidad de una enseñanza diversificada, adaptada a diferentes estilos cognitivos.

Tras esa contextualización sobre los factores individuales de la adquisición, discutiremos, a seguir, acerca de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Algunos métodos de enseñanza e implicaciones del posmétodo en la enseñanza de niños

Como hay una infinitud de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, no nos detendremos con profundidad en esta discusión. Pero consideramos importante abordar, según un estudio desarrollado por Abadía (2000), que algunos de los métodos más tradicionales de enseñanza de una lengua extranjera incluyen el método de gramática y traducción, el método directo, el método audiolingual y el enfoque comunicativo.

Estos métodos y enfoques abarcan una variedad de perspectivas pedagógicas. El método de gramática y traducción se centra en el estudio de reglas gramaticales y la traducción de textos. El método directo enfatiza el uso exclusivo del idioma meta en el aula para desarrollar habilidades de comunicación oral, mientras el método audiolingual se basa en la repetición de patrones lingüísticos y la práctica oral. A su vez, el enfoque comunicativo prioriza la comunicación efectiva en situaciones reales, fomentando la

interacción y el uso activo del idioma. Cada método tiene sus ventajas y desventajas, y la elección depende de los objetivos de aprendizaje y las preferencias del estudiante.

Considerando que estamos en la era posmétodo, Vilaça (2017) destaca que el desarrollo de diferentes métodos de enseñanza de idiomas extranjeros no significó el fin de los problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante esta observación, muchos estudiosos comenzaron a defender la inexistencia de un método “perfecto”. Duque (2004 citado en Vilaça, 2017), por ejemplo, destaca que se comenzó a buscar el método más adecuado para cada contexto en lugar de uno perfecto. Esto, según Vilaça (2017, p.82, traducción nuestra), “fue lo que llevó, en cierto modo, a la defensa del eclecticismo en la enseñanza de idiomas extranjeros como una forma de libertad y flexibilidad metodológicas”².

En otras palabras, el eclecticismo, de manera genérica, pretende darle al docente la posibilidad de realizar elecciones metodológicas más coherentes y necesarias para cada contexto, teniendo en cuenta la ruptura con los procedimientos metodológicos que ignoran las diferencias contextuales e individuales de naturaleza diversa. Coincidimos todavía con Vilaça (2017) cuando también destaca que el eclecticismo debe entenderse como flexibilidad y no como una ausencia metodológica. Ante esto, “toda actividad docente debe ser justificable y en armonía con los objetivos de enseñanza/aprendizaje” (p.82).

Según la propuesta de Kumaravadivelu (1994), la era posmétodo surge en la posmodernidad como una alternativa al enfoque convencional basado en métodos y enfoques específicos para la enseñanza de lenguas, enfatizando la reflexión del docente sobre su práctica para comprender mejor su contexto. Con este fin, Kumaravadivelu (2006) explora la condición del posmétodo, que busca permitir la aplicación, en contextos de aula, de algunos parámetros cruciales. Estos incluyen un énfasis en la particularidad (valoración de la pedagogía local y específica), la practicidad (empoderamiento del docente para teorizar a partir de su propia práctica) y la posibilidad (desarrollo de la conciencia sociopolítica y búsqueda de la transformación social).

Teniendo en cuenta estas reflexiones presentes en el período post-método, cuando abordamos la enseñanza de lenguas extranjeras a niños, además de los diferentes métodos a considerar, es necesario considerar otro aspecto: los modelos teóricos que sustentan las

² Todas las traducciones realizadas en el trabajo son de nuestra autoría.

propuestas didácticas. En este sentido, según Leffa (2023), entre estos modelos teóricos más utilizados en la enseñanza a los niños se destaca el enfoque comunicativo, que aborda el uso del lenguaje en una situación de comunicación auténtica. Evidentemente, pensando en la temática concreta de nuestro trabajo, en este caso deben intervenir actividades típicas de la infancia, de interés para los niños. En el marco del enfoque comunicativo podemos mencionar aquellas líneas de investigación que privilegian la actividad del estudiante ya que en la infancia aprendemos actuando en el mundo. Es decir, el mismo estudioso también destaca que, en las clases, debemos estimular no sólo los ojos y los oídos, sino también las manos y todo el cuerpo, es decir, los cuatro sentidos (vista, oído, olfato y gusto) de los niños.

Para abordar esta práctica educativa en el aula, que incentiva a los estudiantes a crear y ser protagonistas de su proceso de aprendizaje, es preferible adoptar modelos teóricos que se centren en enfoques activos, como el aprendizaje híbrido (*blended learning*). Esto implica, en la medida de lo posible y considerando el contexto actual de una sociedad cada vez más tecnológica, la integración de la enseñanza presencial y digital, a través de juegos educativos, vídeos, música, audios y audiolibros, entre otros recursos. Esto tiene todo que ver con las metodologías activas, de las que vamos a abordar con mayor atención en la sección siguiente.

Metodologías activas en la educación infantil

Antes de abordar las metodologías activas para la enseñanza de español a los niños, es necesario comenzar la discusión con el aprendizaje activo. Aprendemos activamente a lo largo de nuestra vida, desde el nacimiento. Cada movimiento, cada nuevo descubrimiento, representa un aprendizaje continuo. Este aprendizaje puede ocurrir a partir de situaciones concretas, involucrándonos directamente en actividades, cuestionamientos y experimentaciones, o a partir de teorías y conceptos existentes que nos son transmitidos y, posteriormente, probamos y aplicamos en situaciones específicas. En este sentido, como destaca Moran (2018), los procesos de aprendizaje son diversos, continuos, híbridos, formales e informales, organizados y abiertos, intencionales y no intencionales. Esta comprensión resalta la complejidad y variedad intrínsecas de los métodos mediante los cuales adquirimos conocimiento.

Al adoptar metodologías activas en la educación infantil, reconocemos la importancia de brindar experiencias prácticas e interactivas, que permitan a los estudiantes construir conocimientos de manera efectiva. Estos enfoques visan no sólo a transmitir información, sino también a desarrollar habilidades esenciales para la vida personal y social de los niños. La diversidad y la flexibilidad son fundamentales para adaptar la enseñanza a las características y necesidades individuales de cada alumno, preparándolo para los desafíos del mundo contemporáneo.

Dado que los procesos de aprendizaje son individuales y únicos para cada persona, especialmente para los niños, que tienden a asimilar más fácilmente lo que tiene sentido para ellos, es fundamental tener en cuenta lo que es más relevante dentro del contexto en el que se encuentran estos estudiantes, considerando también el nivel de competencias previas que poseen. En este sentido, según Leffa (2023), un aprendizaje significativo no solo genera conexiones cognitivas, sino también afectivas, proporcionando a los niños comodidad y seguridad al enfrentar nuevos desafíos.

Las metodologías activas otorgan protagonismo a los estudiantes al presentar caminos alternativos e innovadores para la construcción del conocimiento de manera más creativa, personalizada y vinculada a las experiencias individuales. Esto estimula la curiosidad, incluso fuera del entorno escolar. Para optimizar la enseñanza en la educación infantil, es necesario integrar una variedad de materiales, técnicas y tecnologías, así como promover un cambio en el espacio-tiempo en la interacción entre alumnos y profesores. Así, según Moran (2018, p.2, traducción nuestra):

(...) El aprendizaje es activo y significativo cuando avanzamos en espiral, desde niveles más simples a otros más complejos de conocimiento y competencia en todas las dimensiones de la vida. Estos avances se realizan por distintos caminos con diferentes movimientos, tiempos y diseños, que se integran como mosaicos dinámicos, con diferentes énfasis, colores y síntesis, fruto de las interacciones personales, sociales y culturales en las que estamos insertos.³

Estamos de acuerdo con el autor cuando aborda la metáfora de la espiral que sugiere un enfoque continuo y gradual, indicando que el aprendizaje no es lineal, sino un

³ (...) a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

proceso constante de mejora. La idea de diferentes senderos con movimientos, tiempos y diseños distintos resalta la diversidad de caminos y enfoques en la adquisición de conocimiento y competencia. Esto refleja la comprensión de que cada individuo puede recorrer su propio camino, adaptándose a sus experiencias, ritmos y contextos específicos.

Aún, consideramos relevante destacar los siguientes aspectos que caracterizan las metodologías activas, según Lima y Carvalho (2022), y que creemos que pueden contribuir significativamente al aprendizaje de los niños: 1) Desarrollo de la autonomía del estudiante, cuando este se involucra en las actividades propuestas y comienza a adquirir una mayor conciencia del proceso de aprendizaje, reconociendo sus propios avances y limitaciones. 2) El papel del profesor, que debe ser presente, activo y responsable de fomentar la motivación para el aprendizaje, la creatividad en los recorridos educativos, la reflexión sobre valores sociales y personales y la crítica de los conocimientos adquiridos. 3) La personalización de la enseñanza, que puede garantizar una mayor atención del profesor y del grupo de estudiantes a los diferentes estilos cognitivos, es decir, a las características individuales de percibir, procesar, almacenar, recuperar y utilizar la información. 4) Ampliación de las posibilidades de materiales, herramientas y recursos para las diferentes técnicas y procedimientos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la implementación de estas estrategias innovadoras que rompen con las tradiciones, entre los ejemplos típicos de enfoques activos, ampliamente utilizados en los últimos años, destacamos, a seguir, algunos que pueden aplicarse en la enseñanza de español para niños.

El “aprendizaje basado en proyectos”, en el cual los estudiantes trabajan en proyectos significativos que les permiten explorar temas de interés mientras desarrollan habilidades lingüísticas y comunicativas en español. Por su vez, el “aprendizaje basado en problemas” puede propiciar a los niños la resolución de problemas o desafíos relacionados con situaciones de la vida real utilizando el español, por ejemplo, como herramienta de comunicación y resolución de problemas. La “gamificación”, por otro lado, incorpora elementos de juego y competencia en el proceso de aprendizaje del español, como juegos de mesa, aplicaciones interactivas o actividades en línea, para motivar a los niños y hacer que el aprendizaje sea más divertido y participativo. Por último, en la “enseñanza híbrida” se combina la instrucción presencial con actividades y recursos en línea, lo que permite a los niños acceder al contenido en español tanto en el

aula como fuera de ella, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje y ritmos individuales.

En la sección siguiente, detallaremos las metodologías activas que servirán de base para nuestras propuestas de actividades dirigidas al público infantil.

Propuesta didáctica para la enseñanza de español a niños

Previamente presentar las actividades de la propuesta didáctica de español para niños, es necesario recordar los factores que pueden influir en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los niños. Aunque es imposible controlar aspectos externos como el ambiente hogareño o la exposición a la lengua extranjera fuera del aula, el enfoque principal en la enseñanza de español a niños es crear un entorno contextualizado y situado que despierte el interés de los estudiantes por la nueva lengua. En este sentido, trabajar con este público ya trae, en condiciones estándar, esa característica de los niños de ser naturalmente curiosos y motivados.

En este sentido, es importante que el docente haga elecciones relevantes de materiales y recursos, teniendo en cuenta las características específicas de los niños. Entre las actividades adecuadas para el público infantil se destacan las que involucran música, juegos de mesa, juegos digitales, cuentacuentos, títeres, dramatización, adivinanzas, etc., ya que los niños aprenden mejor no necesariamente sentados, pero jugando y moviéndose por los espacios. Además, es fundamental interactuar con ellos a través de actividades lúdicas y divertidas. Recursos como los libros infantiles, los cómics, los juguetes diversos y, especialmente, las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) se destacan como herramientas que enriquecen la ludicidad. Con recursos visuales y auditivos, las TDIC pueden facilitar y estimular la creatividad de los estudiantes.

Según Moran (2015), las metodologías activas deben alinearse con los objetivos de enseñanza buscados, promoviendo la participación activa de los estudiantes en actividades cada vez más complejas que requieran toma de decisiones y evaluación de resultados. El autor añade además que las metodologías activas sirven como punto de partida para procesos avanzados de reflexión, integración cognitiva y elaboración de nuevas prácticas, ya que el aprendizaje se nutre de problemas y situaciones reales.

En este sentido, en nuestra propuesta para la enseñanza de español a niños, adoptamos un enfoque centrado en metodologías activas que se basa en la narración de

cuentos y la representación con títeres, dirigido a alumnos de entre ocho y nueve años. Esta propuesta se basa en un estudio de Teixeira y Sobrinho (2021), que se centró en una experiencia de aprendizaje de inglés como lengua extranjera por parte de estudiantes de cuarto grado de la educación primaria, es decir, niños con una edad promedia de nueve años.

Así como Teixeira y Sobrinho (2021), creemos que a través de narrativas es posible adoptar diversas aproximaciones para facilitar el contacto con el idioma extranjero. Al incorporar textos variados de forma lúdica en las clases de español para niños, hacemos que el aprendizaje sea más agradable e interactivo. La opción de representaciones teatrales con títeres también representa un enfoque relajado y ligero para que los niños adquieran conocimientos de español de forma lúdica.

Considerando la relevancia de la interacción del lector con el texto, destacamos que en los primeros años de escuela el niño pasa por un proceso de alfabetización en su lengua materna, especialmente desde los cinco a los siete años, cuando se encuentra en el proceso de alfabetización/literacidad. Para evitar interferencias en este proceso, la propuesta que se presenta en este capítulo está dirigida a niños a partir de los ocho años, edad en la que, en situaciones típicas de desarrollo, la alfabetización ya ha sido completada.

A la hora de abordar la lectura en una lengua extranjera, es fundamental considerar que se puede introducirla de diferentes maneras. Por ejemplo, a través de la familiarización con los sonidos y las letras, la lectura de palabras mediante *flashcards* o incluso oraciones que transmitan significado y no se presenten de forma aislada (SANTOS, 2010). Evidentemente, la comprensión lectora se vuelve más significativa para el niño cuando se contextualiza, lo que facilita la comprensión del texto.

A partir de estas consideraciones, en la siguiente propuesta exploramos el uso de la narración en la enseñanza de la lengua española a través de una secuencia didáctica. Este enfoque sigue los principios de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), quienes definen la secuencia didáctica como un conjunto organizado de actividades escolares en torno a un género textual, ya sea oral o escrito.

Es importante resaltar que, en una organización de secuencia didáctica, los procesos orales y escritos están interconectados. Desde la etapa inicial de producción es posible identificar aspectos positivos y desafíos que influyen en la dinámica del aula. Este

momento se caracteriza de la siguiente manera, según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 102, traducción nuestra):

Se ponen de relieve los puntos fuertes y débiles; se debaten y evalúan las técnicas de expresión oral y escrita; se buscan soluciones a los problemas que surgen. Esto permite introducir un primer lenguaje común entre alumnos y profesor, y ampliar y delimitar el marco de problemas que se trabajarán en los módulos.⁴

Por ello, al identificar las dificultades, cada etapa de la propuesta se dedicará a abordar los problemas, ofreciendo el apoyo necesario para que los estudiantes puedan superarlos. En este contexto, es crucial introducir actividades de observación y análisis, en las que los estudiantes verán primero una adaptación en dibujos animados de un clásico infantil en español. La propuesta que aquí presentamos trae una adaptación del clásico español, la obra *Don Quijote de la Mancha*⁵ disponible online en el canal de *YouTube Don Quijote / Cuentos Infantiles (ES.BedtimeStory.TV)*.

Esta experiencia pretende proporcionar un marco para comprender el funcionamiento textual, especialmente en el diálogo entre los personajes de la obra a interpretar. Luego, los estudiantes deberán realizar tareas simplificadas, centrándose en la creación de títeres, culminando con la recepción, la lectura, la adaptación y la memorización del diálogo del cuento, que será dividido entre los estudiantes. Estos pasos respetarán la expresión lingüística y artística de cada individuo considerando su nivel de español.

De acuerdo con lo anterior, procederemos ahora a una explicación detallada de la secuencia didáctica:

⁴ Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de fala ou de escrita são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. Isto permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objetos de trabalho nos módulos.

⁵ “Don Quijote de la Mancha” es una obra maestra escrita por el autor español Miguel de Cervantes Saavedra. Publicada por primera vez bajo el título de “El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha” a principios de 1605, esta novela se destaca como uno de los pilares fundamentales de la literatura española y una de las obras más influyentes en la literatura universal. Con su trama ingeniosa, personajes memorables y profunda exploración de temas como la realidad y la fantasía, el amor y la locura, “Don Quijote de la Mancha” ha dejado una marca indeleble en la historia literaria universal.

Cuadro 01: Etapas de la secuencia didáctica con la obra *Don Quijote de la Mancha* adaptada para niños

Tema/contenido: Lectura, interpretación y narración de <i>Don Quijote de la Mancha</i> y representación con títeres para la enseñanza de vocabulario en lengua española y de aspectos culturales presentes en la obra.
Objetivos: Practicar la lectura, la escritura y la oralidad en español a través del clásico infantil <i>Don Quijote de la Mancha</i>, más específicamente por medio de la adaptación <i>Relatos y estampas fascinantes: El Quijote para niños</i>. Comprender la narrativa de la historia en cuestión, explorando sus escenarios y moralejas, centrándose en conceptos como la realidad <i>versus</i> la fantasía, el idealismo y la locura, la búsqueda de identidad, la crítica social, el amor y la amistad etc. Estimular la imaginación, la creatividad, el interés y la curiosidad de los niños por la historia de la narrativa y por la lengua española. Identificar la ortografía y la pronunciación de palabras en español relacionadas con las peregrinaciones de los protagonistas de la novela. Fomentar la escucha activa a través de la comprensión auditiva del audio en el video que presenta una adaptación de la historia de Don Quijote y fiel escudero Sancho Panza. Estimular la escritura mediante el resumen y la adaptación de la obra maestra de Cervantes al teatro de títeres. Incentivar la expresión oral en español a través de los diálogos que se reproducirán en la interpretación durante la representación con títeres.
Público-meta: Estudiantes del cuarto año de la Educación Primaria I o estudiantes de cursos de idiomas extracurriculares para niños de entre 8 y 9 años.
Duración: 5 clases (55 minutos cada).
Recursos: Portátil, proyector, conexión a internet o video previamente descargado, pizarra, rotulador, cuaderno, lápiz, lápices de colores, hojas de papel A4, palitos de paleta, tijeras etc.
Procedimientos metodológicos: Presentación de la situación: Antes de proyectar el video en el aula, se realizará una breve presentación introductoria sobre la temática del trabajo y los aspectos a tratar en clase. Para esto, el profesor puede consultar previamente la página <i>Guía Infantil</i>, más específicamente la propuesta: <i>Cuento corto de Don Quijote de la Mancha para niños</i>. Durante la proyección, los alumnos verán la historia a través del canal de YouTube <i>Don Quijote Cuentos Infantiles (ES.BedtimeStory.TV)</i>, que incluye recursos visuales del dibujo animado (imágenes de las escenas) y recursos auditivos (discursos de los personajes y narración de la historia en español). De esta forma, cada alumno podrá conocer la narrativa de una forma lúdica, divertida y enriquecedora. Para una mejor comprensión y retención de conocimientos, será posible pausar la pantalla en algunas partes para que se puedan leer algunas frases en español. A través de este método se pretende incentivar a los niños a conocer y repetir oralmente algunas palabras en la lengua objeto.
Producción inicial (Clase 1): Después del primer contacto con la historia, los estudiantes compartirán sus percepciones, mediados por el profesor, a través de una conversación utilizando algunas palabras o frases del video, consolidando el vocabulario que se presentó en el dibujo animado y que posiblemente esté relacionado con las hazañas de los dos “aventureros”. En este momento, se puede utilizar la pizarra blanca para la reproducción oral de estas construcciones lingüísticas.
1° módulo (Clase 2): Durante la etapa de elaboración de los títeres, que implica dibujar, colorear y recortar los personajes de la historia creados en papel A4 y fijados en palitos de paleta, también ocurre la mediación docente en la discusión sobre la caracterización de los personajes. Se anima a los alumnos a describir sus características físicas y psicológicas, lo que brinda una oportunidad para trabajar el contenido de los adjetivos en español.
2° módulo (Clase 3): En casa, con la supervisión de los padres, se realizará la lectura previa de la obra en español y la elaboración de la adaptación teatral, que incluirá la inserción de los diálogos y la distribución de los roles

de los personajes de la historia. Este proceso se completará y perfeccionará en el aula, con la supervisión y orientación del profesor. Los estudiantes seleccionarán, también bajo la supervisión del docente, los personajes que interpretarán en la representación con títeres. Dependiendo del número de alumnos, es posible dividirlos en equipos para presentar más de una adaptación de la obra.

3º módulo (Clase 4):

Ensayos de la representación teatral con los títeres creados por los alumnos y fijación de los diálogos en lengua española.

Producción final (Clase 5):

Presentación de la obra de títeres mediante la representación de los estudiantes en español. Esta etapa puede llevarse a cabo en el aula o en el auditorio de la institución educativa para otros grupos de estudiantes, si hay oportunidad y espacio disponible.

Referencias:

Don Quijote / Cuentos Infantiles (ES.BedtimeStory.TV). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7w407SIIsLDQ&ab_channel=CuentosInfantiles%28ES.BedtimeStory.TV%29. Acceso en: 10 mar. de 2024.
MEDINA, Vilma. *Cuento corto de Don Quijote de la Mancha para niños*. Disponible en: <https://www.guiainfantil.com/fiestas/Quijote/elQuijote.htm>. Acceso en: 10 mar. de 2024.
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Relatos y estampas fascinantes: El Quijote para niños*. Colección Biblioteca Infantil. México, D.F. 2005.

Fuente: elaboración propia.

Según la información proporcionada en el cuadro anterior, la organización de las actividades en el aula de español para el público objetivo debe seguir las etapas de la secuencia didáctica. Específicamente, estas etapas incluyen la introducción de la situación (producción inicial), seguida por los módulos subsiguientes, culminando en la producción final, que implica la adaptación teatral de “Don Quijote de la Mancha” realizada por los estudiantes, con el apoyo de títeres. Cada etapa tiene como objetivo estructurar la planificación de la secuencia didáctica en el aula, aunque algunas actividades pueden realizarse en casa con la ayuda de los padres, lo que se asemeja al enfoque de la metodología activa a través del aula invertida.

Por último, destacamos que estas etapas para el aprendizaje de español fueron diseñadas con el objetivo de proporcionar significado y sentido para los niños tanto dentro como fuera del entorno escolar. De esta manera, la práctica del español a través del género teatral, con la presentación de títeres, puede contribuir al desarrollo y la ampliación de habilidades como la interpretación textual, el razonamiento, el lenguaje, la expresión interpretativa, la habilidad corporal de los alumnos, entre otras.

Consideraciones finales

Este trabajo se enfocó en abordar el proceso de adquisición y aprendizaje de un segundo idioma por parte de los niños. Además de describir este transcurso, analizamos

los mecanismos y factores clave que influyen en él. Asimismo, presentamos una variedad de métodos y enfoques de enseñanza que consideramos adecuados y efectivos para este grupo en particular, y discutimos las implicaciones del posmétodo en la enseñanza de niños.

También, discutimos acerca de las metodologías activas en la educación de los niños buscando examinar cómo ellas pueden aplicarse en el contexto en cuestión, promoviendo la participación activa, la autonomía y la construcción del conocimiento lingüístico por parte del estudiante.

Finalmente, como parte integral de este estudio, presentamos una propuesta de secuencia didáctica envolviendo adaptaciones de la obra maestra de Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, especialmente adaptadas para los niños. Esta secuencia contó con una serie de actividades estructuradas y ajustadas a las necesidades y características de aprendizaje de estudiantes del cuarto año de la Educación Primaria I o niños de cursos de idiomas extracurriculares de entre 8 y 9 años.

Al presentar la propuesta, nuestra intención fue brindar herramientas prácticas tanto a lectores interesados en el tema como a educadores que trabajan con niños, con el objetivo de facilitar el aprendizaje del español en entornos educativos dirigidos al público infantil. Sin embargo, dada la novedad temática de este artículo, reconocemos la necesidad de realizar más investigaciones que abarquen de manera amplia y profunda las especificidades de la enseñanza de idiomas para niños. Esto, sin duda, contribuirá a mejorar la comprensión y difusión del tema, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del español a niños, que aún es poco investigado en Brasil.

Referencias

- ABADÍA, P.M. Métodos y enfoques en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2000.
- CESTEROS, S. P. Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2004.
- CHOMSKY, N. Estructuras sintácticas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1957.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Reino Unido: Pergamon Press, 1982.

- KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. In.: Quarterly, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- LEFFA, V. J. Ensino de Línguas para Crianças. YouTube, 23 de junho de 2023. 9min10s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ljg3G6uTKyU&t=7s&ab_channel=ELA%3AEpifaniasemLingu%C3%ADsticaAplicada. Acesso em: 21 de set. de 2024.
- LIMA, S. de P.; CARVALHO, T. L. Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. v.1, p.1 - 12, 2022.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A. de; Morales, O. E. T. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, (Mídias Contemporâneas, 2) 2015. p. 15-33.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- SKINNER, B. F. Comportamento verbal. São Paulo: Cultrix. 1957.
- TEIXEIRA, S.; SOBRINHO, G. R. Aprendizagem da língua inglesa pelos caminhos da contação de histórias e encenação de fantoches: uma experiência com alunos de 4º ano do ensino fundamental I. In.: SANTOS, L. I. S. TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. D. (orgs.). Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas. Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.
- VIGOTSKI, L. Pensamento e linguagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de língua estrangeira: fundamentos crítica e ecletismo. In: Revista Eletrotécnica do Instituto de Humanidades. Rio de Janeiro, Vol.7, n.26, jul. set., 2008. pp.73-88.

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA: EXPLORANDO O POTENCIAL DE ENSINO NO INSTAGRAM

Vicente Carlos Matias Junior¹ - UFU

Introdução

O avanço das tecnologias digitais têm transformado de maneira significativa os métodos tradicionais de ensino, oferecendo novas oportunidades e desafios tanto para educadores quanto para aprendizes. Nesse cenário, o letramento digital aparece como uma competência essencial, permitindo que os indivíduos naveguem com criticidade e eficácia no universo digital, que está em constante evolução. O letramento digital não se restringe apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve uma compreensão crítica das informações disponíveis, a capacidade de analisar e avaliar fontes de dados e a habilidade de criar conteúdo relevante e significativo. A integração das ferramentas tecnológicas na educação vai além de uma simples adaptação de métodos convencionais; ela reflete uma mudança paradigmática na forma como o conhecimento é adquirido, processado e compartilhado. Essa mudança requer uma reavaliação das práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais centrado no aluno e que valorize a autonomia e a colaboração. Com isso, a educação deixa de ser um ato passivo, onde o aluno é apenas um receptor de informações, para se tornar um processo ativo de construção de saberes, onde a troca de ideias e a colaboração entre pares são fundamentais.

A convergência entre o letramento digital e o ensino de línguas destaca-se como um campo promissor para a aplicação de práticas inovadoras. Nesse contexto, as tecnologias digitais não apenas enriquecem a experiência de aprendizado, mas também permitem uma maior imersão cultural, essencial para o domínio de uma nova língua. Entre essas inovações, o uso do Instagram como plataforma educacional se mostra relevante, especialmente por suas características dinâmicas e visuais, que podem ser exploradas de maneira eficaz para facilitar o aprendizado. A natureza visual da plataforma permite que os alunos se envolvam com o conteúdo de forma mais interativa, utilizando

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG.

imagens, vídeos e outros recursos multimídia que tornam o processo de aprendizado mais atraente e acessível. Além disso, o Instagram, ao permitir a interação em tempo real e o compartilhamento de conteúdo multimodal, apresenta-se como uma ferramenta potente para promover o letramento digital. Essa interatividade não só estimula o engajamento dos alunos, mas também os capacita a desenvolver habilidades de comunicação e colaboração que são cruciais na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o Instagram se alinha perfeitamente às demandas contemporâneas do ensino de línguas, ao proporcionar um espaço onde os alunos podem praticar a língua de maneira contextualizada e autêntica, promovendo não apenas a aquisição de vocabulário e gramática, mas também a construção de competências culturais e sociais que são indispensáveis para uma comunicação eficaz em um mundo globalizado.

Nesse contexto, a escolha do Instagram como uma plataforma de estudo visa preencher uma lacuna na compreensão de como essas características podem ser estrategicamente utilizadas no ensino. Ao adotar o Instagram, estamos não apenas reconhecendo a popularidade e a acessibilidade dessa rede social, mas também explorando seu potencial educativo de maneira inovadora. Como Kenski (2007) ressalta, a evolução tecnológica não se limita apenas ao uso de novos dispositivos; ela também provoca transformações significativas nos comportamentos e práticas sociais. Essa transformação é visível nas interações que ocorrem nas plataformas digitais, onde a comunicação se torna mais rápida e direta, permitindo um fluxo contínuo de informação e a construção colaborativa de conhecimento. O Instagram, com suas ferramentas visuais e interativas, encoraja os alunos a se engajarem ativamente no processo de aprendizado, facilitando não apenas a troca de informações, mas também a expressão de ideias e experiências pessoais. Além disso, ao integrar o Instagram ao ambiente educacional, estamos criando um espaço onde os alunos podem desenvolver competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico. Portanto, a utilização do Instagram não se resume a uma simples adaptação de métodos tradicionais; ela representa uma nova abordagem pedagógica que reconhece a importância do letramento digital e da comunicação multimodal, preparando os alunos para se tornarem participantes ativos e críticos na sociedade digital contemporânea.

A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as demandas de deslocamento,

redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas. (KENSKI, 2007, p.21).

Dessa forma, ao considerar o desenvolvimento tecnológico e o uso do Instagram como ferramenta educacional, fica evidente que a tecnologia e sua aplicação sempre estarão a serviço das necessidades sociais vigentes. À medida que a sociedade evolui, as ferramentas digitais se adaptam para refletir essas mudanças, mostrando-se cada vez mais relevantes e indispensáveis na educação contemporânea. A flexibilidade dessas ferramentas digitais permite que sejam moldadas para atender às demandas emergentes, sejam elas sociais, culturais ou educacionais. Por exemplo, em um mundo onde as interações sociais são cada vez mais mediadas por plataformas digitais, o Instagram se destaca por sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos, onde os alunos podem não apenas consumir, mas também produzir e compartilhar conteúdo. Essa produção de conhecimento coletivo não só promove um aprendizado mais significativo, mas também desenvolve habilidades críticas, como a capacidade de se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos e com diversas audiências. Além disso, ao integrar aspectos culturais e sociais nas práticas educacionais por meio do Instagram, os educadores conseguem contextualizar o aprendizado de forma mais rica, conectando teorias e conteúdos a experiências da vida real. Assim, a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio potente que, quando utilizado de forma consciente e intencional, pode transformar a educação, tornando-a mais inclusiva, dinâmica e adaptável às necessidades de um mundo em constante mudança.

O Instagram, por exemplo, passou por transformações significativas desde o seu surgimento. Inicialmente, de acordo com o jornal “*Meio & Mensagem*” a plataforma foi concebida com um foco maior em compartilhamento de fotos, mas sua evolução e adaptação ao comportamento dos usuários resultou na incorporação de novas funcionalidades, como os *Stories*² e o *Reels*³. Essas mudanças, inspiradas por outras plataformas concorrentes como Snapchat e TikTok, respectivamente, foram amplamente aceitas e adotadas pelos usuários. Contudo, nem todos os recursos introduzidos obtiveram

² O Instagram *Stories* permite fazer publicações que somem automaticamente após 24 horas. Por ser um tipo post temporário, o story costuma conter vídeos e fotos do momento, e dão maior liberdade estética aos usuários da rede social.

³ As publicações de vídeo com menos de 15 minutos são compartilhadas como reels e têm acesso a ferramentas de edição criativa do *Reels* para ajudar você a tornar seus vídeos mais divertidos e envolventes.

o mesmo sucesso; o IGTV⁴, lançado com a intenção de promover vídeos mais longos, foi descontinuado em 2021 devido à baixa adesão. Esse processo de adaptação ilustra como as redes sociais, especialmente o Instagram, se ajustam constantemente ao comportamento do público, sempre buscando se alinhar às suas preferências e hábitos de consumo de conteúdo.

Em termos educacionais, essa adaptabilidade pode ser vista como uma oportunidade valiosa. A incorporação de plataformas populares como o Instagram no processo de ensino permite que educadores se conectem com os alunos em espaços que fazem parte de seu cotidiano, tornando o aprendizado mais acessível e contextualizado. Ao interagir em ambientes digitais onde os alunos já se sentem confortáveis e familiarizados, os educadores podem romper barreiras tradicionais e estimular um engajamento mais profundo e autêntico. A flexibilidade oferecida por esses ambientes digitais possibilita a criação de conteúdos multimídia que engajam de forma mais dinâmica e interativa, promovendo uma experiência educacional mais rica e eficaz. A utilização de vídeos, imagens, enquetes e comentários interativos permite que os alunos explorem diferentes modos de expressão e interpretação, ampliando suas habilidades de comunicação. Além disso, essa abordagem favorece a personalização do aprendizado, já que os educadores podem adaptar os conteúdos de acordo com os interesses e necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo. A prática de criar e compartilhar conteúdo no Instagram também incentiva a colaboração e a troca de ideias entre os alunos, desenvolvendo competências sociais e digitais essenciais para o século XXI.

Portanto, este artigo propõe investigar a interseção entre o letramento digital e o ensino de línguas, com foco na popular plataforma social Instagram. Através dessa análise, busca-se demonstrar como as dinâmicas específicas dessa rede social podem ser exploradas e adaptadas para proporcionar experiências de aprendizado linguístico mais ricas e contextualizadas, alinhadas ao desenvolvimento do letramento digital. Muito além de uma rede para compartilhamento de fotos, o Instagram tornou-se um espaço onde os

⁴ *IGTV* é um aplicativo de vídeo do Instagram para Android e iOS, pertencente ao Facebook. Este aplicativo permite vídeos mais longos em comparação com o Instagram. Embora o *IGTV* esteja disponível como um aplicativo independente, a funcionalidade básica também está disponível no aplicativo e no site do Instagram

usuários podem explorar diferentes universos de interesse, como contas dedicadas ao ensino de línguas.

Ao analisar o potencial pedagógico do Instagram, é importante considerar que essa plataforma não apenas facilita a transmissão de conhecimento, mas também engaja os aprendizes por meio de conteúdos multimídia que estimulam uma aprendizagem ativa e participativa. A capacidade de combinar imagens, vídeos curtos e textos permite que educadores criem materiais diversificados e dinâmicos, adequados às necessidades de diferentes públicos. Além disso, a interação em tempo real por meio de comentários e mensagens diretas possibilita a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento pode ser compartilhado e discutido de forma contínua.

Diante da relevância do Instagram como ferramenta para o ensino de línguas e o desenvolvimento do letramento digital, a questão central deste estudo é: como as práticas de ensino de línguas no Instagram, sob a perspectiva do letramento digital, se integram ao cotidiano dos usuários? Com essa pergunta, pretende-se aprofundar a compreensão dos efeitos que a interação entre o letramento digital e as práticas de ensino de línguas específicas do Instagram exercem sobre a experiência dos usuários, e examinar como essas práticas podem influenciar positivamente o aprendizado linguístico no contexto contemporâneo.

Instagram como rede social de ensino

Para Soares (2002), o conceito de letramento transcende a simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. O letramento digital, em particular, representa um novo "estado ou condição" adquirido por aqueles que se apropriam das tecnologias digitais e participam ativamente das práticas de leitura e escrita mediadas pela tela. Nesse sentido, o letramento não se resume apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve a compreensão e a adaptação aos novos processos cognitivos exigidos pelo ambiente digital. A tela, como espaço de escrita e leitura, não apenas transforma o acesso à informação, mas também exige novas formas de pensar e interagir com os textos. Isso inclui a capacidade de interpretar textos multimodais, que combinam texto, imagem e som, além de promover uma leitura mais fluida e não linear, típica das plataformas digitais.

Esse novo letramento é uma reconfiguração das habilidades necessárias para a participação plena no ambiente digital, onde a leitura e a escrita passam a ser práticas multimodais e interativas. A internet, e o Instagram em particular, oferecem um ambiente no qual essas novas práticas de letramento digital surgem, possibilitando que os usuários sejam, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de conteúdo. Com isso, a relação com a informação torna-se mais dinâmica, exigindo uma capacidade crítica maior para navegar entre a vastidão de conteúdos, identificar informações relevantes e avaliar a credibilidade das fontes.

No contexto do letramento digital, conforme discutido por Murta e Souza (2022), as práticas digitais vão muito além da mera competência técnica com as tecnologias. O letramento digital abrange também dimensões culturais, sociais e políticas, refletindo as estruturas de poder que permeiam o acesso à informação e a capacidade de participação no mundo digital. Isso significa que o letramento digital envolve uma compreensão crítica das desigualdades presentes no acesso às tecnologias e ao conhecimento. Portanto, as disparidades no acesso às tecnologias, na educação digital e na distribuição de recursos digitais moldam a forma como as pessoas interagem com o ambiente digital, ampliando ou reduzindo as desigualdades sociais já existentes. Essa perspectiva é crucial para entender como o letramento digital pode reforçar ou atenuar as disparidades sociais, dependendo do nível de acesso que indivíduos e grupos têm às ferramentas tecnológicas.

Portanto, o letramento digital é uma prática social fluida, sensível ao tempo e espaço, e imbuída das dinâmicas de poder que estruturam a sociedade contemporânea. Reconhecer as desigualdades no acesso à tecnologia e à educação digital é um passo fundamental para promover a inclusão digital e garantir que todos possam participar plenamente das oportunidades que o ambiente digital oferece. A prática do letramento digital requer, assim, uma abordagem crítica e reflexiva sobre as estruturas de poder que moldam o mundo digital, além de uma sensibilidade às variações culturais e temporais que permeiam o uso dessas ferramentas. Isso implica uma reflexão constante sobre como o ambiente digital é moldado por essas dinâmicas e sobre como podemos garantir uma cidadania digital mais equitativa.

Com isso, a prática do letramento digital envolve não apenas a capacidade de utilizar ferramentas digitais, mas também a sensibilidade crítica às mudanças e variações culturais e temporais, bem como uma análise das estruturas de poder que determinam o acesso e a utilização dessas ferramentas. Essa abordagem abrangente é fundamental em

um mundo que está em constante evolução tecnológica. Tal entendimento é essencial para que possamos promover um letramento digital que seja pleno e inclusivo, onde o acesso ao conhecimento e à produção de conteúdo seja distribuído de maneira equitativa e justa.

De acordo com um levantamento da ComScore, divulgado pela Forbes Tech (2023), o Instagram permanece como a rede social mais consumida no Brasil, com os usuários brasileiros destinando, em média, 14,44 horas mensais à plataforma. Isso demonstra como o Instagram tem se tornado um espaço central nas práticas de letramento digital, especialmente entre os jovens, que encontram na plataforma um ambiente propício para interações visuais e textuais. Recursos como Stories, Reels e interações em tempo real fazem do Instagram um espaço dinâmico para o desenvolvimento de competências digitais. Nesse ambiente multimodal, os usuários não apenas consomem conteúdo, mas também produzem, envolvem-se ativamente na criação de narrativas visuais e expressam suas identidades digitais de maneiras criativas e inovadoras.

A multimodalidade do Instagram, que combina texto, imagem e vídeo, oferece aos usuários uma plataforma rica e diversificada para o desenvolvimento de novas competências digitais. Essa capacidade de transitar entre diferentes modos de comunicação—escrita, visual e audiovisual—é uma característica fundamental do letramento digital contemporâneo. A multimodalidade é o que torna o Instagram uma plataforma diferenciada, na qual o ato de ler e escrever está interligado com o ato de ver e interpretar imagens e vídeos. Cada postagem, cada interação exige uma resposta crítica e criativa dos usuários, que precisam estar atentos às nuances da comunicação digital para se expressar de maneira eficaz e engajar seus seguidores.

Nesse sentido, o Instagram oferece uma oportunidade única para explorar como as práticas de letramento digital evoluem e como as interações multimodais contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades. A plataforma não só influencia a maneira como os usuários consomem e produzem conteúdo, mas também molda a forma como constroem conhecimento, formam opiniões e expressam suas ideias de forma criativa. Essa interatividade constante entre usuários e conteúdo representa um dos maiores potenciais do letramento digital, ao promover uma troca constante de significados e experiências. O Instagram, portanto, não é apenas uma ferramenta de lazer ou entretenimento; é também uma plataforma que facilita o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas essenciais para a navegação no mundo digital.

Com uma gama diversificada de ferramentas à disposição, como filtros, textos sobrepostos em imagens, efeitos de vídeo e edições criativas, os usuários podem expressar pensamentos, compartilhar experiências e moldar suas identidades digitais de forma singular. Cada postagem se torna uma narrativa visual, uma combinação de imagens, palavras e sons, que exige um domínio das práticas de letramento digital, onde estética e mensagem se entrelaçam de maneira inseparável. Assim, o usuário, ao produzir conteúdo no Instagram, exercita constantemente essas habilidades, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de uma identidade digital autêntica e engajada.

Além disso, a interatividade do Instagram, por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos, amplia ainda mais a experiência de letramento digital. Essas interações não apenas influenciam as percepções individuais dos usuários, mas também promovem a construção coletiva de significados, estabelecendo o Instagram como um espaço de aprendizado e prática de letramento em um mundo cada vez mais conectado digitalmente. Essa capacidade de engajamento e colaboração, facilitada pelas plataformas digitais, reflete o papel central que o letramento digital desempenha na vida cotidiana, promovendo uma participação ativa, criativa e colaborativa no ambiente digital.

Assim, o letramento digital, no contexto do Instagram, representa muito mais do que o simples uso de uma rede social. Ele envolve uma série de competências que vão desde a interpretação crítica de conteúdo multimodal até a produção criativa de narrativas digitais, passando pela construção de identidades digitais e pela participação em comunidades de prática e aprendizado. Ao dominar essas habilidades, os indivíduos não apenas se tornam mais proficientes no uso da tecnologia, mas também adquirem ferramentas essenciais para navegar com sucesso em um mundo cada vez mais interconectado e digitalizado.

Experiência como criador e consumidor de conteúdo no Instagram

Minha jornada como criador e consumidor de conteúdo no Instagram tem sido uma experiência reveladora, profundamente conectada às dinâmicas do letramento digital, que une a linguagem escrita, os elementos visuais e as interações sociais. Nesse processo, percebi que o Instagram vai além de ser uma plataforma de compartilhamento de fotos, transformando-se em um espaço multifacetado onde as práticas de letramento digital evoluem de maneira surpreendente e complexa. Esse ambiente digital oferece

novas possibilidades de interação, onde a produção e o consumo de conteúdo estão intrinsecamente ligados ao uso crítico das tecnologias. No contexto educacional, essas ferramentas podem ser exploradas para construir novas formas de aprendizado, ampliando as fronteiras tradicionais do ensino. No entanto, a prática do letramento digital exige muito mais do que simples domínio técnico; ela requer a capacidade de se adaptar rapidamente às mudanças tecnológicas e de comunicar-se de maneira eficaz em formatos multimodais, combinando texto, imagem, som e vídeo.

Como criador de conteúdo, encontrei na plataforma uma oportunidade única para expressar minha identidade digital e contar minha história de forma visual e escrita. A escolha cuidadosa das palavras nas legendas, a seleção das imagens e o uso estratégico de recursos como Stories e Reels são elementos centrais da minha comunicação digital, onde compartilho conteúdos que fazem parte do meu perfil profissional e meus interesses particulares em desenvolvimento de temáticas específicas e transversais. Cada postagem representa uma chance de engajar o público de maneira significativa, exigindo a capacidade de sintetizar informações complexas em mensagens curtas e atraentes, visualmente e textualmente. Essa prática reflete uma das premissas do letramento digital, que envolve não apenas o uso técnico das ferramentas digitais, mas também a habilidade de comunicar-se de forma eficaz em diferentes formatos e contextos. Além disso, essa experiência possibilita um exercício constante de adaptação, uma vez que o formato e a forma de apresentação de conteúdo nas redes sociais estão em constante mudança.

A evolução das plataformas digitais, como o Instagram, reflete diretamente as mudanças nas formas de interação social e consumo de informação. Nesse sentido, a transformação do Instagram para dar maior foco aos vídeos curtos, como os Reels, é um reflexo das tendências de mercado e das preferências dos usuários. Recentemente, o algoritmo do Instagram passou por uma transformação significativa, com maior foco no aumento do alcance dos Reels, uma mudança confirmada pelo CEO da plataforma, Adam Mosseri. O Instagram, que originalmente se posicionava como uma rede centrada em fotos, está cada vez mais se moldando como uma plataforma de vídeos. Essa mudança ressalta a natureza dinâmica do ambiente digital e a importância de acompanhar as tendências para maximizar o impacto dos conteúdos. Estudos como o levantamento da Emplifi, publicado pelo site Meio & Mensagem (2022), demonstram que o nível de engajamento nos Reels é substancialmente maior em comparação aos vídeos tradicionais, uma diferença de quase 40%. Esse dado não apenas valida a relevância dos vídeos curtos

como formato preferido pelos usuários, mas também reforça a necessidade de adaptação por parte dos criadores de conteúdo.

Para acompanhar essa evolução e expandir meu alcance, passei a utilizar os Reels como uma ferramenta essencial para compartilhar conteúdos voltados ao aprendizado de espanhol, já que sou professor do idioma. Isso não só me permitiu alcançar mais pessoas interessadas na língua, mas também atrair novos alunos interessados em aulas particulares, contribuindo para o crescimento de meu público e de oportunidades educacionais. A flexibilidade dos formatos de vídeo curtos, combinados com a possibilidade de criar conteúdo visualmente atraente e de fácil compreensão, torna os Reels uma ferramenta poderosa para captar a atenção de novos alunos, ao mesmo tempo em que promove o aprendizado de maneira divertida e dinâmica. Além disso, o uso de ferramentas interativas como enquetes, perguntas e respostas nos Stories amplia ainda mais as oportunidades de envolvimento com o público, facilitando uma comunicação direta e personalizada com os seguidores.

Essa mudança no algoritmo, que favorece os Reels, vai além de uma resposta às tendências digitais. Ela reflete um esforço consciente para adaptar a plataforma às necessidades e expectativas dos usuários, garantindo que o Instagram continue relevante e competitivo. Nessa perspectiva, o letramento digital se destaca como um facilitador essencial, capacitando os usuários a compreenderem e explorarem plenamente as potencialidades oferecidas. No campo do ensino de línguas, essa adaptação permite que o idioma seja contextualizado em situações cotidianas, enriquecendo a experiência do aprendizado. A linguagem se torna algo vivo e presente, uma ferramenta de comunicação que vai além das fronteiras tradicionais da sala de aula, aproximando o aluno da cultura e do contexto no qual o idioma é falado.

A interação social no ambiente digital também desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. O Instagram, como uma plataforma multimodal e interativa, oferece inúmeras oportunidades para a criação de comunidades de aprendizado. Ao explorar as diversas ferramentas disponíveis no Instagram, como vídeos, stories e interações em tempo real, educadores podem criar experiências de aprendizagem que ultrapassam os métodos tradicionais de ensino de línguas. A multimodalidade e interatividade da plataforma permitem que os conteúdos sejam contextualizados em cenários do cotidiano, proporcionando aos alunos uma visão mais rica e diversificada da cultura e do idioma que estão aprendendo. Além disso, a flexibilidade do Instagram

possibilita a personalização do conteúdo, adaptando-o às necessidades específicas de cada aluno, enquanto a interatividade constante incentiva a participação ativa dos seguidores, elemento fundamental para o desenvolvimento de competências digitais e linguísticas.

Grande parte do que busco compartilhar com meus seguidores na conta de espanhol (@_espanolconv) é um reflexo direto do que consumo em minha conta pessoal. Ao basear meu conteúdo nos interesses e experiências que consumo, consigo construir uma presença digital autêntica e alinhada aos meus valores e gostos, o que promove uma conexão mais profunda com meus seguidores e alunos. A autenticidade é um fator chave para o sucesso na criação de conteúdo digital, especialmente no ensino de línguas, onde é importante que o aluno se sinta conectado com o professor e com o material apresentado. Além disso, ao compartilhar minhas próprias experiências de aprendizado, consigo engajar meus seguidores de forma mais eficaz, criando uma comunidade em torno do interesse comum pelo idioma e pela cultura hispânica. O uso de histórias pessoais e experiências do cotidiano torna o conteúdo mais acessível e atrativo para o público, proporcionando uma conexão mais genuína entre o criador e seus seguidores.

No entanto, é importante ressaltar que o Instagram não é a principal fonte de aprendizado; o objetivo da minha conta é complementar o ensino formal em sala de aula e fornecer um recurso dinâmico e acessível para aqueles que desejam aprender espanhol de forma mais leve e adaptada aos seus interesses pessoais. Essa combinação de educação formal e uso das redes sociais amplia o alcance do aprendizado, permitindo que os alunos pratiquem e consolidem seus conhecimentos de maneira informal e divertida fora do ambiente de sala de aula. A facilidade de acesso ao conteúdo e a possibilidade de consumir materiais em momentos de lazer tornam o Instagram uma ferramenta poderosa para o aprendizado contínuo, sem a rigidez dos métodos tradicionais.

A flexibilidade da plataforma permite que o conteúdo seja ajustado de forma dinâmica às necessidades individuais dos alunos, adaptando-se a seus estilos de aprendizado e ritmos pessoais. Essa personalização é uma das características mais valiosas do Instagram como ferramenta educacional, pois cada aluno pode explorar e interagir com os materiais de forma que melhor se alinha a suas preferências e capacidades. Além disso, a interatividade que a plataforma oferece não só promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma direta, mas também propicia o crescimento das competências digitais essenciais. Em um mundo cada vez mais conectado e mediado pela tecnologia, a habilidade de navegar eficazmente entre

diferentes plataformas e formatos de informação é crucial. Nesse sentido, o Instagram se configura como uma ponte entre o ensino tradicional e o letramento digital, facilitando uma experiência de aprendizagem que é rica, envolvente e multidimensional. Ao unir a estrutura pedagógica das aulas — que muitas vezes se concentra em métodos mais tradicionais de ensino — com as ferramentas digitais inovadoras do Instagram, é possível criar uma metodologia de ensino mais abrangente e inclusiva. Essa abordagem é capaz de atender às demandas de um público diverso, abrangendo diferentes níveis de proficiência e estilos de aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente do processo educativo. Assim, a plataforma não apenas complementa o ensino formal nas salas de aula, mas também se apresenta como uma alternativa inovadora e acessível para aqueles que buscam formas mais flexíveis e adaptativas de aprendizado.

O letramento digital, portanto, não se limita ao mero uso das ferramentas digitais disponíveis. Ele envolve uma gama mais ampla de habilidades que incluem a capacidade de interpretar, produzir e compartilhar informações em diferentes formatos e contextos. Isso também abrange a promoção da reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos, encorajando os alunos a questionarem e analisarem as informações que encontram. O aprendizado através do Instagram transcende a simples aquisição de vocabulário ou gramática; trata-se, na verdade, de um processo mais holístico que envolve a construção de uma identidade digital significativa e a participação ativa em uma comunidade de aprendizado. Este processo de imersão no ambiente digital não só fortalece as habilidades dos alunos, mas também os prepara para os desafios de uma sociedade que é cada vez mais interconectada. Nesse contexto, as competências digitais tornam-se tão importantes quanto o conhecimento acadêmico tradicional, visto que a capacidade de se comunicar e colaborar em ambientes digitais é essencial para o sucesso pessoal e profissional no século XXI. Assim, o letramento digital não é apenas um complemento ao currículo tradicional, mas uma competência fundamental que deve ser desenvolvida e cultivada para garantir que os alunos estejam plenamente preparados para o futuro.

Considerações Finais

Minha jornada no Instagram não reflete apenas a evolução da plataforma ao longo do tempo, mas também a maneira inovadora pela qual ela pode ser utilizada para fins

educacionais. Ao integrar o letramento digital ao ensino de línguas, exploro não apenas as ferramentas interativas e visuais oferecidas pela plataforma, mas também a capacidade de adaptação contínua às mudanças tecnológicas e culturais. Essa flexibilidade garante que a experiência de aprendizado seja relevante, acessível e significativa tanto para os professores quanto para os alunos, permitindo que as práticas pedagógicas acompanhem o ritmo das inovações digitais.

Nesse contexto, o letramento digital não se limita à capacidade de utilizar ferramentas digitais; ele envolve a habilidade de interpretar e produzir conteúdo de maneira crítica e consciente, dentro de uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia. Como educador, meu objetivo é usar esses recursos de maneira estratégica, criando conteúdo que vá além da simples transmissão de informações e incentive o engajamento ativo dos alunos. Essa abordagem permite que eles não apenas aprendam o idioma, mas também desenvolvam competências digitais que serão essenciais em suas vidas profissionais e pessoais.

Ao refletir sobre a interação entre estudos e tecnologia, torna-se claro que essa relação deve ser cuidadosamente equilibrada. A tecnologia, por mais poderosa que seja, não deve suprimir ou substituir o papel fundamental do estudo estruturado e do pensamento crítico. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a integração da tecnologia na educação oferece vastas oportunidades para ampliar o acesso ao conhecimento e transformar os métodos tradicionais de ensino. No entanto, é crucial que essa utilização seja orientada por princípios pedagógicos sólidos, garantindo que o foco permaneça no desenvolvimento integral dos alunos.

A tecnologia não é uma solução mágica para os desafios educacionais; ela é uma ferramenta valiosa que, quando bem utilizada, pode aprimorar as experiências de aprendizado. Ao unir o potencial da tecnologia com metodologias educacionais tradicionais, criamos um ambiente de ensino que não só enriquece o processo educacional, mas também fortalece a capacidade dos alunos de enfrentar os desafios complexos do século XXI. Nesse cenário, o letramento digital surge como uma competência chave, permitindo que os alunos naveguem de maneira crítica e autônoma em um mundo cada vez mais interconectado e dominado pela tecnologia.

Assim, a combinação sábia de estudos e tecnologia proporciona um enriquecimento profundo no processo educacional, capacitando os alunos com as habilidades necessárias para atuarem de forma eficaz em um ambiente digital. O

letramento digital não apenas complementa o ensino de línguas, mas também potencializa o aprendizado ao conectar os alunos a uma rede mais ampla de conhecimento e experiências culturais, transformando o Instagram em uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Com essa abordagem, reforço a ideia de que, no Instagram, a comunicação não é meramente informativa, mas formativa. Cada interação, seja uma postagem, um comentário ou um vídeo, representa uma oportunidade de criar significado, de construir uma narrativa digital que enriquece o aprendizado. E, ao alinhar o uso dessa plataforma com os princípios do letramento digital, garantimos que os alunos não apenas desenvolvam habilidades linguísticas, mas também se tornem participantes críticos e criativos no mundo digital.

Referências bibliográficas

Instagram é a rede mais consumida no Brasil, mas declínio preocupa Big Techs. Forbes, 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/instagram-segue-na-lideranca-no-brasil-mas-declinio-das-redes-preocupa-big-techs/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

Instagram: o que é, história e como funciona a rede social. Tecnoblog, 2023. Disponível em: [https://tecnoblog.net/responde/instagram-o-que-e-historia-e-como-funciona-a-rede-social/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20Instagram%20come%C3%A7a,para%20se%20tornar%20o%20Instagram](https://tecnoblog.net/responde/instagram-o-que-e-historia-e-como-funciona-a-rede-social/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20Instagram%20come%C3%A7a,para%20se%20tornar%20o%20Instagram.). Acesso em: 01 dez. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

MURTA, C. R.; SOUZA, V. V. S. Letramento digital: redes sociais como fonte de (des)informação. In: AREIAS, G. B.; MAISSIAT, J.; RODRIGUES, V. M.(org.). Letramento digital: estado da arte. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 2, p. 121-138.

Reels gera 40% mais engajamento para as marcas no Instagram. Meioemensagem, 2022. Disponível em: [https://www.meioemensagem.com.br/midia/reels-mais-engajamento-marcas-no-instagram#:~:text=Reels%20gera%2040%25%20mais%20engajamento%20para%20as%20marcas%20no%20Instagram,-Estudo%20da%20Emplifi&text=O%20levantamento%20mostrou%20que%20a,no%20segundo%20trimestre%20deste%20ano](https://www.meioemensagem.com.br/midia/reels-mais-engajamento-marcas-no-instagram#:~:text=Reels%20gera%2040%25%20mais%20engajamento%20para%20as%20marcas%20no%20Instagram,-Estudo%20da%20Emplifi&text=O%20levantamento%20mostrou%20que%20a,no%20segundo%20trimestre%20deste%20ano.). Acesso em: 01 dez. 2023.

SOARES, Magda. Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc. Campinas, v.23, n.81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 29 dez. 2023.

TENSIÓN IDEOLÓGICA Y DISCURSOS SOBRE LA LENGUA EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL DE LA ARGENTINA EN EL SIGLO XXI

Virginia Sita Farias - USP

1 Globalización, pluricentrismo y español como lengua pluricéntrica

El fenómeno que se ha convenido en llamar *globalización* –aunque en términos un tanto imprecisos– se presenta, en líneas generales, como un conjunto de procesos de homogeneización y, al mismo tiempo, de fragmentación, que reordenan las diferencias y desigualdades, sin superarlas (cf. GARCÍA CANCLINI, 1999). Se produce así una compleja interacción entre lo global y lo local que, a su vez, redundando en una tensión entre fuerzas centrípetas (es decir, de desterritorialización, unidad) y centrífugas (de reterritorialización, diversidad). Ahora bien, en el plano glotopolítico –y en especial en contextos postcoloniales–, esa tensión suele reflejarse en los discursos que subyacen en la construcción ideológica de una lengua como monocéntrica (fuerzas centrípetas de polarización) o pluricéntrica (fuerzas centrífugas de despolarización) (cf. LAURIA, 2023). Lo anterior se hace evidente, por ejemplo, al analizar los instrumentos de codificación normativa del español a ambas orillas del Atlántico. Si bien es cierto que la planificación/codificación del español se ha orientado tradicionalmente hacia la promoción de una ideología monocéntrica (“unidad en la diversidad”), no se puede pasar por alto la reacción de las llamadas “periferias”, que, al reivindicar la legitimación de sus variedades nacionales, fortalecen el discurso en pro del pluricentrismo (cf. FARIAS, 2023, 2024). Así las cosas, el ámbito hispanohablante, de acuerdo con Pöll (2012), se caracterizaría por la tensión entre mono- y pluricentrismo, la cual se manifiesta en la coexistencia –beligerante y polarizada– entre un estándar elaborado y difundido por la Real Academia Española (RAE), que se pretende común y que se ha dado en llamar “norma panhispánica” (cf. NPLP, 2004), y una serie de estándares nacionales –al menos parcialmente codificados, como se verá a continuación–. En este punto, y antes de pasar a la delimitación de los objetivos, es necesario tejer algunas consideraciones.

En primer lugar, se debe recordar que la idea de *pluricentrismo*, procedente de la sociolingüística estadounidense (cf. STEWART, 1968) y difundida en Europa a partir de

la segunda mitad del siglo XX, sobre todo por germanistas (cf., p.ej., KLOSS, 1978; CLYNE, 1992; AMMON, 1995; MUHR, 2012, 2016) e hispanistas germanos (cf., p.ej., BIERBACH, 2000; OESTERREICHER, 2001, 2002; LEBSANFT, 2004; PÖLL, 2005, 2012; GREUSSLICH, 2015), sigue siendo objeto de mucha discusión (cf., p.ej., WIDE; NORRBY; OAKES, 2021). El tema aún plantea contradicciones e incongruencias tanto desde el punto de vista teórico, teniendo en cuenta la complejidad intrínseca a la naturaleza de las lenguas (cf. MEISNITZER, 2019), como desde el punto de vista práctico (la aplicación del concepto en la planificación y codificación lingüísticas) debido a la adopción de perspectivas teórico-metodológicas¹ e ideológicas² divergentes (cf. PÖLL, 2005; GREUSSLICH, 2015).

En segundo lugar –y en lo que atañe específicamente al español–, lo anterior se plasma, por ejemplo, en la dificultad de determinar con exactitud el número de estándares hispanoamericanos de alcance nacional o supranacional. Oesterreicher (2002), por ejemplo, plantea –de forma tentativa y sumaria– la existencia de al menos tres estándares hispanoamericanos de alcance supranacional: el de México, el de Buenos Aires y el de

¹ En ese sentido, Heger (1993), en su reseña a Clyne (1992), ya advertía la ausencia de consenso, entre los autores de los diecisiete artículos reunidos en la obra, acerca de la definición de *pluricentrismo*, lo que ha llevado a que se produjera, en algunos momentos, una confusión entre los conceptos de *variedad nacional –estándar–* y *variedad regional –dialecto–*. Los problemas señalados derivaban en parte del intento de definir en términos estrictamente lingüísticos categorías como mono- y pluricentrismo que, según Zimmermann (2018), serían esencialmente glotopolíticas. Por otra parte, es igualmente cuestionable definir *pluricentrismo* exclusivamente sobre la base de la existencia de normas institucionalizadas. Eso fue, por ejemplo, lo que propuso en su momento Bierbach (2000), lo cual la llevó al equívoco de considerar que el español, en los albores del siglo XXI, aún no podría considerarse una lengua pluricéntrica. Para una discusión sobre la diversidad de perspectivas teórico-metodológicas adoptadas en la discusión sobre el concepto de *pluricentrismo* y sus implicaciones prácticas, cf. Farias (2024).

² A modo de ilustración, en el ámbito lusohablante no rara vez se plantea la comprensión del pluricentrismo como una suerte de solución de compromiso entre corrientes unificadoras y separatistas. La tergiversación del concepto lleva a su empleo cuestionable en la defensa de la presunta cohesión socio-político-cultural de lo que se ha dado en llamar *lusofonía* (cf., p.ej., BATORÉO 2014, 2016; CASTRO, 2017; SILVA, 2017, 2018; BASTOS, 2022). Ello, sin embargo, está en contradicción con la génesis del concepto. Amorós Negre (2014, p.221), por ejemplo, al criticar la política panhispánica de la RAE, hace hincapié en que “[...] la noción de español estándar implica una ejemplaridad que no es coincidente en las diversas áreas hispánicas y [...] la esencia del pluricentrismo no es la constitución de un español formado por los rasgos lingüísticos comunes a todos sus hablantes, sino el establecimiento de diferentes variedades paramétricas o estándares”. Se trata, pues, de divergencia, rotura, y no de acuerdo, unión. Para una discusión al respecto, con especial atención al caso del portugués, cf. Farias (2021, 2023a).

los países andinos³. Zimmermann (2008, p.203), sin embargo, considera que la propuesta de Oesterreicher (2002) merece algún comentario, puesto que ignora que “no es necesario que se dé una identidad o semejanza dialectal supranacional para que sea legítimo pensar en variedad estándar dentro de una concepción pluricentrista”. En ese estado de cosas, Kailuweit (2015) considera que sólo sería posible hablar –y, en todo caso, con reservas– de estándares endonormativamente constituidos y empíricamente comprobables en los casos de México y la Argentina⁴. De hecho, se trata de los dos únicos países en Hispanoamérica que sobre todo por su marcada y prolongada inclinación a una autoafirmación nacional⁵, lograron alcanzar un nivel más o menos avanzado de autonomía normativa, que se refleja, entre otras cosas, en el desarrollo de proyectos lexicográficos integrales de envergadura –nominalmente, el *Diccionario del español de México* (DEM, 2010, 2019) y el *Diccionario integral del español de la Argentina* (DIEA, 2008)–.

Por último, y paradójicamente, a pesar del reconocimiento paulatino, pero sostenido y sistemático, del pluricentrismo del español, incluso en los medios más

³ Otra propuesta similar de descripción de los modelos lingüísticos del español se encuentra en Moreno Fernández (2010), quien propone la existencia de ocho centros normativos, organizados en torno a las principales urbes del mundo hispánico y de alcances diferenciados (nacional, supranacional, regional): área mexicana y centroamericana (Ciudad de México), área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana, Santo Domingo), área andina (Bogotá, Quito, Lima, La Paz), área chilena (Santiago), área austral (Buenos Aires, Montevideo, Asunción), área andaluza (Sevilla, Málaga, Granada), área canaria (Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife) y área castellana (Madrid, Burgos). En la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009, 2010, 2011) también se habla de “áreas lingüísticas”, correspondientes a nueve macrorregiones que podrían considerarse centros normativos en el ámbito hispanohablante, aunque no coincidan necesariamente con las fronteras estatales: Chile, Río de la Plata, área andina, Caribe continental, México y Centroamérica, Antillas, Estados Unidos y Filipinas, y España (al respecto, cf. tb. KAILUWEIT, 2015, p.100-101). Ahora bien, los modelos idiomáticos identificados en cada caso –por lo demás, parcialmente coincidentes– constituyen lo que es posible llamar *estándares empíricos o implícitos*, puesto que se trata de variedades prestigiosas que los hablantes cultos pueden emplear en varias situaciones de distancia comunicativa, pero que todavía no han experimentado suficiente grado de elaboración lingüística (*Ausbau*), por lo cual muchas veces no están presentes en la lengua escrita –ámbito en el que se preconiza ese estándar prescrito, explícitamente codificado, las más de las veces en gramáticas y diccionarios académicos (cf. AMORÓS NEGRE, 2014, p.206-211)–.

⁴ No significa que no haya habido esfuerzos codificadores en otros países hispanoamericanos. Zimmermann (2022), por ejemplo, menciona la existencia de gramáticas de variedades nacionales, mayormente con fines didácticos, por ejemplo, en Bolivia (*Gramática castellana, con referencia a la variedad hablada en Bolivia*, de JOSÉ G. MENDOZA, 1992) y en México (*Gramática de la lengua española: clases de palabras*, de IRMA MUNGUÍA ZATARAIN, 2016), además de algunos métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera que contemplan variedades nacionales hispanoamericanas. Esas obras corresponden a intentos de codificación endonormativa de las respectivas variedades y podrían considerarse, en el peor de los casos, al menos como indicios de su reconocimiento empírico.

⁵ El sentido patriótico antimetropolitano y el anhelo identitario de las comunidades hispanoamericanas se manifestaron también en el plano lingüístico, y probablemente de forma más radical en la discusión acerca del “idioma nacional” en la Argentina entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX (cf. ROSENBLAT, 1960; GUITARTE, 1991).

conservadores⁶, y de los esfuerzos de codificación endonormativa, la tradición diferencial (dialectal) —sobre todo en el ámbito lexicográfico— sigue vigente en Hispanoamérica. En este punto, se debe hacer hincapié en que la lexicografía integral y la diferencial obedecen a concepciones glotopolíticas opuestas: mientras la lexicografía diferencial responde a una concepción monocéntrica de lengua, la lexicografía integral se compagina más bien con una ideología pluricéntrica (cf. ZIMMERMANN, 2018). Así pues, llama la atención que, incluso en México y en la Argentina, países donde la lexicografía integral floreció, la lexicografía diferencial parece no haber perdido su vigencia. Lo atestigua la publicación en las últimas décadas, por parte de las respectivas Academias, del *Diccionario de Mexicanismos* (DM, 2010), el *Diccionario de Mexicanismos. Propios y Compartidos* (DMPC, 2023) y el *Diccionario de la lengua de la Argentina* (DILA, 2019).

Ahora bien, frente a lo expuesto sumariamente en los párrafos anteriores y habiendo una multiplicidad de aspectos que podrían ser abordados al tratar el tema de la codificación normativa del español, en la presente ocasión nos ceñiremos al análisis de los discursos sobre la lengua que subyacen en la producción lexicográfica argentina del primer cuarto del siglo XXI. Considerando que los diccionarios son partícipes de los procesos de planificación/codificación lingüística, el objetivo que aquí se plantea es evaluar en qué medida la producción lexicográfica argentina de las últimas dos décadas ha contribuido a la consolidación de la respectiva variedad nacional y, por consiguiente, a la construcción (gloto)política del español como lengua pluricéntrica.

Desde el punto de vista metodológico, en el análisis de los respectivos diccionarios se observan tres dimensiones fundamentales: (i) la político-ideológica, (ii) la lingüístico-normativa y (iii) la metalexicográfica (cf. FARIAS, 2023). Complementariamente, y dado que el estudio se inscribe en el marco teórico de la glotopolítica, se consideran los diccionarios como discursos, con implicaciones ideológicas. Así, el análisis tiene presente el panorama de la cultura lingüística hispánica,

⁶ La política lingüística de orientación panhispánica propuesta por la RAE (cf. NPLP, 2004) puede ser entendida, en cierto sentido, como una reacción al robustecimiento de la idea del español como lengua pluricéntrica. La estrategia es similar a la de ciertos grupos en el ámbito lusohablante (cf. nota 2): en lugar de combatir la idea de pluricentrismo, la RAE se apropia de ella con la finalidad de cohesionar sus pretensiones unificadoras. Así pues, el discurso que se engendra en pro de una “nueva política” enmarcada en el lema “unidad en la diversidad” y la “ficción deóntica” (cf. GREUSSLICH, 2015) que resulta ser la codificación normativa llevada a cabo en las gramáticas y diccionarios de “orientación panhispánica” publicados por la RAE en las últimas décadas, lejos de representar un viraje significativo en las políticas académicas, solo soslayan o matizan una ideología monocéntrica históricamente constituida. Sobre el particular, cf. Farias (2020).

caracterizada por la interacción de tres factores clave: (i) los problemas en torno al concepto de *pluricentrismo* y, por ende, al carácter pluricéntrico que suele atribuirse al español; (ii) las políticas lingüísticas académicas de cara al pluricentrismo del español y la cuestión de la norma panhispánica; y (iii) los discursos sobre la (diversidad y unidad de la) lengua en el ámbito de la NPLP (cf. FARIAS, 2024).

2 Pluricentrismo y lexicografía integral⁷

Antes de pasar al análisis, conviene presentar y discutir, siquiera sea de forma somera, la idea de *lexicografía integral* y su relación con el pluricentrismo. Los conceptos de *lexicografía integral* y *diccionario integral* son relativamente recientes –los introdujo el lexicógrafo alemán Günther Haensch hace más o menos cuarenta años, al proponer la disyuntiva entre “método integral” y “método contrastivo” (cf. HAENSCH, 1986)⁸–. No obstante, los proyectos lexicográficos correspondientes –y aquí se hace referencia específicamente a las obras surgidas en contextos postcoloniales, a veces incluso como reacción, en el plano glotopolítico, a lo que Quijano (2019) ha denominado “colonialidad”– existen desde largo tiempo. En ese marco destaca la tradición de los diccionarios de Noah Webster en los Estados Unidos. A la par de esta, se puede mencionar asimismo la tradición lexicográfica monolingüe brasileña a partir de finales del siglo XVIII, que vino de la mano con el sentimiento patrio que empezó a tomar forma con la primera generación del Romanticismo (mediados del siglo XIX) y, aunada a otros factores, contribuyó a moldear los rasgos de una identidad (etno)lingüística genuina en Brasil (cf. FARIAS, 2021). De manera análoga a la brasileña, la lexicografía quebequense ha evolucionado paralelamente al ritmo de cambio del “sentimiento epilingüístico” de la sociedad (cf. POIRIER, 2008), lo que ha dejado paso a que se hayan publicado, a partir de mediados del siglo XX, diversos *dictionnaires généraux* del francés canadiense (cf. MERCIER; REMYSEN; CAJOLET-LAGANIÈRE, 2017, p.301-303). Por último, aunque no menos importante, se subraya el surgimiento en Hispanoamérica, entre finales del siglo XX y comienzos del XXI, de diccionarios que se denominaban abiertamente

⁷ En este apartado se reproduce parcialmente lo presentado en Farias (2023).

⁸ Posteriormente, se estableció una nueva distinción entre “método contrastivo” y “diferencial” (cf. WERNER, 1991). Para una revisión crítica de los conceptos de *integral*, *contrastivo* y *diferencial*, y su aplicación en la lexicografía, cf. Zimmermann (2018).

integrales, concebidos como un intento de hacer frente a la lexicografía académica: se trata de los ya mencionados DEM (2010, 2019) y DIEA (2008)⁹.

Los diccionarios integrales responden, por una parte, a la necesidad de descripción y comprobación empírica de las variedades nacionales. Por otra parte, al orientarse hacia una ideología pluricéntrica y, por ende, decolonial, cumplen un importante papel en lo que se refiere a la autoafirmación lingüística de las respectivas comunidades. La lexicografía integral abarca, pues, dos perspectivas complementarias: una lingüística y otra identitaria. De esa manera, se deslindan las tres dimensiones fundamentales que, al menos idealmente, deberían estructurar este tipo de obra:

(i) Dimensión político-ideológica: El diccionario se configura, por una parte, como una importante herramienta de planificación lingüística; en ese sentido, toda y cualquier decisión lexicográfica constituye al fin y al cabo una decisión política (cf. BERGENHOLTZ; GOUWS, 2006). Por otra parte, se erige, asimismo, como un producto sociocultural elaborado como respuesta a las demandas de la comunidad lingüística (cf. CHEN, 2019), la cual, a su vez, suele otorgarle un alto valor social y simbólico (cf. LEBSANFT; TACKE, 2020). Así las cosas, el diccionario integral, a caballo entre lo político y lo ideológico, podría contribuir a la consolidación de los procesos de “estabilización endonormativa” (cf. SCHNEIDER, 2003), sobre todo en contextos postcoloniales, convirtiéndose, de esa manera, en una valiosa aportación respecto a los aspectos institucional y simbólico del pluricentrismo.

(ii) Dimensión lingüístico-normativa: El diccionario integral, en cuanto diccionario general¹⁰, idealmente tendría que reflejar la ordenación del espacio variacional (cf. COSERIU, 1982; KOCH; OESTERREICHER, 2011, p.3-19), ya sea de la lengua histórica en su totalidad o de una variedad nacional específica, mediante la selección y/o fijación del estándar, que, a su vez, se convertiría en punto de referencia para el registro de las formas diasistemáticamente diferenciadas (cf. KILIAN, 2005). Así

⁹ También estaría en curso el proyecto de un diccionario integral del español de Cuba, pero, lamentablemente, no hay muchas informaciones al respecto.

¹⁰ Se entiende por *diccionario general* todo diccionario que, de acuerdo con criterios taxonómicos, se define como monolingüe, alfabético, sincrónico, de la lengua contemporánea, de discurso libre y con énfasis en el significado (cf. WELKER, 2004, p.43ss.; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p.224-226), y se caracteriza, bajo una perspectiva funcional, por dirigirse a un público amplio –mientras los diccionarios llamados “especiales” [*Spezialwörterbücher*], como, por ejemplo, los escolares, de regionalismos, de tecnicismos, de valencias, de colocaciones, de sinónimos/antónimos, y un larguísimo etcétera, cumplen funciones específicas, por lo cual suelen destinarse a grupos específicos de usuarios (cf. KÜHN, 1989; ENGELBERG; LEMNITZER, 2009)–.

pues, la lexicografía integral, desde el punto de vista lingüístico-normativo, debería abocarse al cumplimiento de dos funciones esenciales: en primer lugar, la de descripción de las variedades nacionales, contribuyendo a la comprobación empírica de los estándares al interior de una lengua pluricéntrica; en segundo lugar, la de orientación prescriptiva de carácter endonormativo para la respectiva comunidad.

(iii) Dimensión metalexigráfica: De acuerdo con lo expuesto en Farias (2020a, 2021), podría plantearse, para el caso de los diccionarios concebidos en contextos pluricéntricos, tres tipos de codificación, que, a su vez, supondrían tres enfoques distintos de la cuestión de la apertura diasistemática de las respectivas obras: (1) codificación supranacional monocéntrica: fijación de un estándar único, con la consecuente reducción de las demás variedades (ejemplares o no) a variedades regionales; (2) codificación supranacional pluricéntrica: fijación de un estándar único, construido sobre la base de una realidad polinormativa; (3) codificación nacional: fijación de un estándar de alcance nacional y descripción del diasistema correspondiente –con exclusión total/parcial de otras variedades–. Este último tipo de codificación es el que corresponde por antonomasia a la de un diccionario integral.

Ahora bien, conforme a Heger (1989, p.226-227), la codificación normativa tiene que aspirar a un equilibrio entre precisión y tolerancia. El éxito de una codificación que atendiera a ambos principios, empero, sería tanto menor cuanto mayor fuera el número de los hablantes de la lengua/variedad en cuestión. Se suma a eso el hecho de que el grado de aceptación de una codificación orientada hacia el mono- o el pluricentrismo depende de las especificidades de la comunidad lingüística y, entre otros factores, la valoración, positiva o negativa, de la noción de “unidad de la lengua”. Así las cosas, en lo que atañe al español, por ejemplo, la idea de una “norma panhispánica” (y, por lo tanto, de una codificación monocéntrica), por razones sociohistóricas, goza de cierto grado de aceptación por los hablantes también en Hispanoamérica (cf. PÖLL, 2012). Por otra parte, acerca del portugués, se puede decir que difícilmente una codificación de tipo (1) o (2) encontraría resonancia entre los brasileños al día de hoy (cf. FARIAS, 2021).

3 Pluricentrismo y los discursos sobre la lengua en la lexicografía argentina

En lo que sigue se analizará la producción lexicográfica del español de la Argentina en el siglo XXI, representada por dos obras clave: un diccionario integral, el DIEA (2008), y un diccionario diferencial, el DILA (2019). A partir de los parámetros

anteriormente establecidos, se evaluará: (i) la concepción lexicográfica (y de lengua) que se plasma, en cada caso, en el *front matter* así como en el diseño de la macroestructura y tratamiento de las informaciones microestructurales en cada uno de los diccionarios examinados; y (ii) el discurso que proyecta cada obra individualmente –y la lexicografía argentina en su totalidad–.

3.1 Análisis de la lexicografía integral en la Argentina: el caso del DIEA

En el año 2008 salió a la luz el DIEA, primer proyecto integral llevado a cabo en Argentina –y el primero que se concluyó en Hispanoamérica, pese a la anterioridad del proyecto mexicano, iniciado tres décadas antes–. Se trata de una obra de nueva planta, basada en el *Corpus inicial del español argentino* (CIEA), que ha sido diseñado específicamente para ese fin a partir de fragmentos de textos producidos por argentinos y publicados después de 1981. Complementariamente, también se utilizaron materiales de otras fuentes para cotejarlos con las informaciones del CIEA (diccionarios y glosarios de argentinismos, diccionarios generales, además de consultas hechas al subconjunto “Argentina” en el *Corpus de referencia del español actual* [CREA]).

Ahora bien, respecto de las decisiones metodológicas y metalexicográficas de los compiladores del DIEA/CIEA, destacan dos cuestiones que, en mayor o menor medida, comprometen la construcción glotopolítica de “variedad nacional” y, por ende, la imagen de lengua que se proyecta. En primer lugar, está el hecho de haberse excluido del diccionario (gran parte de) las variedades (diatópicas, diastrático-diafásicas) de la Argentina. En el *front matter* se señala que “[e]l DIEA representa el español estándar de la Argentina y contempla el léxico nuclear de la cultura letrada que circula actualmente en el país” (DIEA, p.10). Sin embargo, la escueta información suministrada en el *front matter* acerca de las fuentes que integran el CIEA –que, sea dicho de paso, tampoco es de acceso público– no permite conocer la procedencia geográfica y social de los materiales utilizados y, por consiguiente, saber cómo se ha establecido el conjunto del “léxico nuclear de la cultura letrada”. Se suma a lo anterior el hecho de que el proyecto fue financiado por la marca Voz Activa de la editorial Tinta Fresca perteneciente a Clarín. En consecuencia, como advierte Lauria (2012, p.82), la elaboración del DIEA “responde a intereses particulares más que a intereses de una política pública y oficial”, lo cual “le asigna otro sentido glotopolítico de aquel que el lexicógrafo mexicano Luis Fernando

Lara pensó para los diccionarios integrales en general y para el DEM en particular”. De esa manera, aún de acuerdo con la autora:

El DIEA funda una nueva discursividad, pero no de modo *integral* [...], sino tomando como referencia los usos de un determinado sector –el culto– y de cierta área –la urbana, principalmente de la ciudad de Buenos Aires–, centro del poder político, económico y cultural, sede de la mayoría de los medios de comunicación y cuna del universo de lectores al cual se dirige la empresa que lo confecciona. (Lauria, 2012, p.82; destacado en el original)

En segundo lugar, en el *front matter* se explica que “las necesidades de comprensión del destinatario de esta obra determinaron que se incluya también un conjunto limitado de voces propias de España, México y Colombia, países hispanohablantes con una importante presencia en los bienes culturales que nuestra sociedad consume” (DIEA, p.10). Así pues, se consignan en esa obra lexemas como *balompié* (México) y *baloncesto* (España, México), que figuran con las marcas diatópicas correspondientes. Ahora bien, la inclusión consciente de léxico proveniente de variedades ajenas a la argentina parece estar en contradicción con la idea de un diccionario integral. Adelstein (2016, p.170) señala que “[t]he justification regarding the ‘comprehension needs of the intended user’ conceals a different motivation (the commercial goal of the work), but it fundamentally evidences the difficulty in representing a non-dominant variety in an autonomous way”. De hecho, las relaciones, muchas veces conflictivas, que se establecen entre variedades dominantes y no dominantes en el espacio variacional de una lengua pluricéntrica pueden dificultar la tarea de delimitar y codificar una dada variedad nacional. Sin embargo, se puede traer a colación una vez más el caso del DEM (2010, 2019), cuyos compiladores lograron llevar a cabo una codificación endonormativa autónoma de forma exitosa (cf. FARIAS, 2023). Además, en lo concerniente a los criterios de selección macroestructural del DIEA, convendría preguntarse, por una parte, por qué se han incluido solamente geosinónimos de las variedades española, mexicana y colombiana, y, por otra parte, cómo se han seleccionado esas voces, puesto que los “españolismos”, “mexicanismos” y “colombianismos” incluidos en el DIEA distan mucho de representar la totalidad del léxico diferencial de las respectivas variedades. En ese sentido, sería plausible pensar que lexemas provenientes de otras variedades también habrían podido “colarse” en el diccionario, tanto si se lo hubiera justificado con base en las necesidades de comprensión de los usuarios de la obra como en la dificultad que

conlleve una codificación endonormativa estricta. En suma, de lo antedicho se desprende que, aunque se presenta abiertamente como un diccionario integral y se concibe como una obra de codificación nacional –lo cual es un verdadero hito glotopolítico en Hispanoamérica–, el DIEA no ha logrado ser completamente consecuente con su propuesta lexicográfica si lo miramos desde los puntos de vista político-ideológico o lingüístico-normativo.

3.2 Análisis de la lexicografía diferencial en la Argentina: el caso del DILA

La tercera edición ampliada y corregida del antes conocido como *Diccionario del habla de los argentinos* (2003, 2008) fue publicada por la Academia Argentina de Letras (AAL) en el año 2019 bajo el título de *Diccionario de la lengua de la Argentina* (DILA). Según se aclara en el *front matter*, “[e]l título que da nombre a esta nueva edición [...], no responde a una modificación de la obra; [...]”, sino que obedece a una “intención clarificadora”, ya que “[...] seguir caracterizando [el] diccionario como un registro del ‘habla’ [...] [podría] promover la idea de que el repertorio recogido se restringe a los usos orales, coloquiales y de registro bajo [...]” (DILA, p.XIII). Los compiladores explican que:

[...] del total de las 9.141 acepciones que contiene la presente edición, solo 3.357 llevan una marca de registro coloquial, vulgar, jergal, lunfardesco, rural, etc.; [...]. Tan propias del español de la Argentina son voces previsibles y generalmente ausentes en el discurso cuidado o formal (*mina, laburo, berreta, tirar la chancleta*), como otras, cuya argentinidad frecuentemente se ignora y que empleamos en contextos absolutamente formales (*abrochadora, abrojo, acápite, acolchado, alfajor, bibliorato, binacional, heladera, papel carbónico, prepaga, quincho, rambla, triangulación* y el muy largo etcétera abarcado por el porcentaje que hemos señalado). (DILA, p.XIII)

No obstante lo anterior, se sigue evidenciando el carácter diferencial del diccionario: “[...] es en principio un diccionario contrastivo respecto del español peninsular [...]” (DILA, p.LXXI), de modo que “incluye aquellas voces y expresiones empleadas en nuestro país ausentes en el *Diccionario de la lengua española* [...] o cuyas acepciones locales no coinciden con las que ese canónico repertorio registra” (DILA, p.XIII-XIV). De hecho, la selección de la nomenclatura en el diccionario no está basada en un *corpus* propio, diseñado para la extracción de “argentinismos” –sea cual sea la definición del término que se adopte (cf. *ad infra*)–, sino en los recursos lexicográficos y

paralexiconográficos de la RAE –nominalmente, el *Diccionario de la lengua española* (DLE), el *Diccionario de americanismos* (DA) y el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES)–. Solo complementariamente se utilizan el DIEA y la red social X, el antiguo *Twitter* –este último sobre todo para el rastreo de novedades léxicas–.

Lo anterior pone de manifiesto algunos problemas fundamentales del DILA desde el punto de vista metodológico/metalexiconográfico. Lo primero que hay que constatar es que el diseño de un repertorio lexicográfico, cualquiera que sea, exige que se delimiten *a priori* y de forma meridianamente clara los parámetros de selección macroestructural. En el caso de un diccionario diferencial abocado al registro sistemático de los dialectalismos propios de un territorio previamente definido, hay que proponer criterios para definir el alcance del subconjunto léxico en cuestión. En lo que atañe a la definición de *argentinismo* en el DILA, sin embargo, tales criterios son poco claros. Así pues, se confunde procedencia y extensión de uso de las respectivas formas –o, dicho en otros términos, se mezclan criterios diacrónicos y sincrónicos en la atribución de la marca diferencial/dialectal *argentinismo* (cf., p.ej., DILA, s.v. *milanesa*, s.v. *milhojas*)¹¹–. De esa manera, y sin que se comprenda completamente la razón, se recopilan formas cuyo empleo no se restringe a la Argentina, siendo muchas veces comunes a todas las variedades del español –o al menos muy difundidas en Hispanoamérica (cf., p.ej., DILA, s.v. *labial*, s.v. *laboratorista*¹², s.v. *vos*¹³)–. Con eso, claro está, no se quiere decir que

¹¹ La forma *milanesa* aparece sin marca en el DLE (s.v., ac. 3) y no se registra en el DA. Ya la forma *milhojas* figura sin marca de uso en el DLE (s.v., ac. 2), mientras la forma *milhoja* recibe las marcas Arg.[entina] Y Ur.[uguay] en este mismo diccionario. En el DA (s.v.), a su vez, solo se recoge la forma *milhoja*, a la que curiosamente se asigna la marca Pa.[namá]. Se debe recordar que, de acuerdo con las informaciones recogidas en el *front matter*, las obras académicas constituyen las principales fuentes del DILA.

¹² La forma *labial* figura sin marca en el DLE (s.v.); a la forma *laboratorista* se atribuyen las marcas Arg.[entina], Chile, Cuba, Ec.[uador], Méx.[ico], Ur.[uguay] y Ven.[ezuela] (cf. DLE, ac. 1) y las marcas Arg.[entina], Ec.[uador], El Salv.[ador], Méx.[ico] y Ur.[uguay] (cf. DLE, ac. 2). En lo que atañe al DA, este solo consigna la forma *laboratorista*, pero le asigna marcas diatópicas divergentes en comparación con el DLE: México, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina y Uruguay (cf. DA, ac. 1) y Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Ecuador, Chile, Argentina y Uruguay (cf. DA, ac. 2).

¹³ Aunque se trata de una forma muy extendida en los países hispanoamericanos, el registro de la forma *vos* en el DILA se justificaría siempre y cuando los compiladores hubieran aludido a sus particularidades en la variedad rioplatense frente a otras variedades. El diccionario, empero, desaprovecha la oportunidad, limitándose a una definición muy escueta: “**vos**. pron. pers. Forma de segunda persona singular que cumple la función gramatical de sujeto, vocativo y término de complemento. El paradigma verbal correspondiente difiere según las distintas áreas de empleo: *vos tenés*, *vos tienes*. [...]”. Las informaciones microestructurales facilitadas en el DILA no difieren mucho de las que presentan el DLE y el DA.

tales voces no deberían registrarse en el diccionario, pero los criterios para su inclusión tendrían que haber sido definidos y explicitados con mayor nitidez y comprensibilidad.

En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, el único criterio de selección macroestructural en el DILA parece ser el contraste con el español peninsular (o, más específicamente, lo que se proyecta como español peninsular –o “panespañol”– en los recursos lexicográficos y paralexiconográficos académicos). Ahora bien, el empleo del español peninsular septentrional, de un grupo sociocultural determinado, como marco de referencia para el tratamiento del léxico argentino considerado “argentinismo” –que ya sería de por sí un problema desde el punto de vista político-ideológico (cf. *ad infra*)– constituye un error metodológico, recurrente en diccionarios de dialectalismos (cf., p.ej., ZIMMERMANN, 1997), cuya consecuencia es clasificar como “argentinismo” un número elevado de formas que lo serían desde el punto de vista diacrónico (o de su procedencia) pero (ya) no lo son desde el punto de vista sincrónico (o de la extensión de uso).

Por fin, bajo una perspectiva lingüístico-normativa, se debe señalar que el intento de reducir las marcas diastrático-diafásicas y, a la vez, incrementar la cantidad de “léxico formal” –cuestiones en las que se hace hincapié en el *front matter* del DILA– podría, en otros contextos, contribuir a eludir la “conciencia del desvío” y, de esa manera, fomentar una visión menos estereotipada, menos folclórica de lo “argentino”. Sin embargo, los esfuerzos en ese sentido se ven obstaculizados por el hecho de que la propia publicación/reedición de un diccionario diferencial/contrastivo constituye un gesto glotopolítico que reafirma la “conciencia del desvío” –y del “desvío” como afirmación de cierta identidad nacional–.

4 Síntesis y consideraciones finales

El análisis de la producción lexicográfica argentina del siglo XXI evidencia una serie de contradicciones e incoherencias, tanto en la propia concepción y elaboración de las obras como en el cumplimiento de su función social, ya sea por factores intrínsecos o extrínsecos a la práctica lexicográfica. En lo que atañe al DILA, este representa una continuidad en relación con una serie de diccionarios diferenciales/contrastivos de la AAL. Así pues, su efecto en términos glotopolíticos es la reafirmación del carácter diferencial de la variedad en cuestión –y, por ende, de la naturaleza intrínsecamente contrastiva de la lexicografía argentina e hispanoamericana–. Ya en cuanto al DIEA –y

sin quitarle el mérito de haber sido el primer diccionario integral del español americano—, el haber sido costado por empresas propietarias de los medios de comunicación impacta directamente en la imagen de lengua proyectada, una vez que se representa “un todo (Buenos Aires o Argentina) cuyas características son, en realidad, las de un cierto sector de la ciudad de Buenos Aires” (Lauria, 2012, p.78). Dicho en otros términos: la construcción de la “variedad nacional” en el DIEA se hace a partir de un recorte geográfico y social con un visible sesgo ideológico, orientado hacia los intereses de un grupo específico de la población. Por esa razón, el DIEA no responde a lo que se esperaría de un diccionario integral desde los puntos de vista lingüístico-normativo y político-ideológico, ya que apenas cumple con la función de orientación normativa para los hablantes y no contribuye efectivamente a la consolidación del proceso de estabilización endonormativa de la respectiva variedad. En concreto, se puede afirmar que la lexicografía integral (idealmente orientada hacia una ideología pluricéntrica y decolonial) aún no ha encontrado manera de prosperar en el contexto hispanoamericano, dominado por una tradición diferencial que cristaliza una ideología monocéntrica de orientación panhispánica.

Frente a lo expuesto, se puede decir que la producción diccionarística en la Argentina a lo largo del primer cuarto del siglo XXI sigue reflejando las tensiones entre norma y uso, lo propio y lo ajeno, lo culto y lo popular, etc., que, de acuerdo con Lauria (2023), han caracterizado tradicionalmente la lexicografía argentina en los últimos doscientos años. Así las cosas, incluso el DIEA que, en principio, en las palabras de Lauria (2012), inauguraría una “nueva discursividad” en el ámbito de la lexicografía argentina e hispanoamericana, en la práctica, corrobora el carácter contrastivo/complementario de los diccionarios argentinos/ hispanoamericanos, al enmarcarse en una tradición lexicográfica contrastiva/diferencial, históricamente relegada a una función suplementaria. Ahora bien, en honor de la verdad, hay que decir que eso se debe no solo a los problemas en la concepción y diseño del DIEA, sino también —y principalmente— a las condiciones sociohistóricas de su elaboración y publicación. Aquí, se hace referencia al panorama de la cultura lingüística hispánica, fuertemente marcada, como se ha visto anteriormente, por la tensión entre la concepción del español como lengua pluricéntrica y el ideal de una “norma panhispánica” (monocéntrica) defendida y difundida por una institución que cuenta con el peso de una tradición de más de tres siglos (cf. FARIAS, 2024).

En suma, la práctica diccionarística en la Argentina aún no ha logrado despegarse completamente de la RAE; consecuentemente, el discurso que proyecta el conjunto de la lexicografía argentina en el siglo XXI tampoco ha podido alcanzar una completa autonomía en relación con el discurso académico. Por esa razón, no contribuye de manera efectiva a la construcción glotopolítica del español como lengua pluricéntrica, al tiempo que ratifica, en cierto sentido, ideologías panhispánicas/neocoloniales.

Referencias bibliográficas

AMMON, U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin; New York: de Gruyter, 1995.

AMORÓS NEGRE, C. Las lenguas en la sociedad. Madrid: Síntesis, 2014.

ADELSTEIN, A. Comprehensive Dictionaries and the Delimitation of the Argentine Variety of Spanish. In: MUHR, R. (ed.). Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part II. Wien: Peter Lang, 2016. p. 163-180.

BASTOS, N. B. Lusofonia: uma questão de pertencimento histórico-social-político-cultural. Caderno Seminal, n. 42, p. 19-54, 2022.

BATORÉO, H. Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricéntrica? Diadorim, v. 16, p. 1-15, 2014.

BATORÉO, H. Gramáticas de costas voltadas. Que futuro para o ensino do Português língua pluricéntrica a falantes não nativos? In: HLIBOWICKA-WĘGLARZ, B.; WISNIEWSKA, J.; JABŁONKA, E. (eds.). Língua Portuguesa: Unidade e Diversidade. Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Skłodowska, 2016. p. 93-108.

BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. How to Do Language Policy with Dictionaries. Lexikos, n. 16, p. 13-45, 2006. Disponible en: <<http://lexikos.journals.ac.za>>. Acceso en: 05 ago. 2024.

BIERBACH, M. Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von norma culta und Varietät in der hispanophonen Welt. Vox Romanica, v. 59, p. 143-170, 2000.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. Alfa, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014.

CASTRO, I. Forças de união e separação no espaço da língua portuguesa. In: CASTRO, I. (ed.). A Estrada de Cintra: Estudos de Linguística Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2017. p. 23-33.

CHEN, W. Towards a Discourse Approach to Critical Lexicography. International Journal of Lexicography, v. 32, n. 2, p. 362-388, 2019.

CLYNE, M. (ed.). Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations. Berlin; New York: de Gruyter, 1992.

CORPES – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). Disponible en: <<http://www.rae.es>>. Acceso en: 25 sep. 2024.

COSERIU, E. Sentido y tareas de la dialectología. 6. ed. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Filológicas; Centro de Lingüística Hispánica, 1982.

CREA – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Corpus de referencia del español actual (CREA). Disponible en: <<http://www.rae.es>>. Acceso en: 25 sep. 2024.

- DA – ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario de americanismos. Madrid: Santillana, 2010. Disponible en: <<https://www.asale.org/damer/>>. Acceso en: 25 sep. 2024.
- DEM – LARA, L. F. Diccionario del español de México. México, D.F.: El Colegio de México, 2010 [1. ed.], 2019 [2. ed.].
- DLE – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Versión electrónica 23.7, actualización 2023. Disponible en: <<https://dle.rae.es/>>. Acceso en: 25 sep. 2024.
- DIEA – PLAGER, F. Diccionario integral del español de la Argentina. Buenos Aires: Voz Activa; Tinta Fresca, 2008.
- DILA – ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS. Diccionario de la lengua de la Argentina. Buenos Aires: Colihue, 2019.
- DM – ACADEMIA MEXICANA DE LETRAS. Diccionario de Mexicanismos. México, D.F.: Siglo XXI, 2010.
- DMPC – ACADEMIA MEXICANA DE LETRAS. Diccionario de Mexicanismos. Propios y Compartidos. México, D.F.: Planeta Publishing, 2023.
- ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. 4. ed. Tübingen: Stauffenburg, 2009.
- FARIAS, V. S. Pluricentrismo versus panhispanismo en la cultura lingüística hispánica. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, n. 25, p. 75-94, 2020. Disponible en: <https://llm.umontreal.ca/public/FAS/llm/Documents/2-Recherche/Tinkuy_No_25__1_.pdf>. Acceso en: 25 sep. 2024.
- FARIAS, V. S. O estándar no Brasil. Uma discussão sobre pluricentrismo, codificação normativa e o papel da lexicografia. *Acta Semiótica et Lingvistica*, v. 25, n. 2, p. 22-45, 2020a. Disponible en: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/54678>>. Acceso en: 28 dic. 2020.
- FARIAS, V. S. El portugués y su pluricentrismo: el problema de la codificación normativa en diccionarios generales brasileños y portugueses. *RILI*, v. 37, p. 113-123, 2021.
- FARIAS, V. S. Lexicografía integral en Hispanoamérica y Brasil (y diseño de un modelo de análisis y evaluación de diccionarios integrales). In: CORBELL, D.; DORTA, J.; PADRÓN, R. (eds.). *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes*. Vol. 1. Strasbourg: Société de Linguistique Romane; Éditions de linguistique et de philologie, 2023. p. 703-714.
- FARIAS, V. S. “Há crianças portuguesas que só falam ‘brasileiro’”: indústria cultural, meios massivos de comunicação e contatos intralingüísticos no espaço variacional lusófono a partir de uma perspectiva histórica. *Revista Lingüística*, v. 19, n. 1, p. 142-166, 2023a. Disponible en: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/57291>>. Acceso en: 25 sep. 2024.
- FARIAS, V. S. Pluricentrismo, políticas académicas y los discursos sobre la lengua en la cultura lingüística hispánica. *NRFH*, v. 72, n. 1, p. 3-44, 2024. Disponible en: <<https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/3925>>. Acceso en: 25 sep. 2024.
- GARCÍA CANCLINI, N. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- GREUSSLICH, S. El pluricentrismo de la cultura lingüística panhispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, v. 39, p. 57-99, 2015.
- GUITARTE, G. Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA, 3, 1989, Valladolid, Actas... Valladolid: Junta da Castilla y León, 1991. p. 65-86.
- HAENSCH, G. La situación actual de la lexicografía del español de América. *Revista de Filología Románica*, v. 4, p. 281-293, 1986.

- HEGER, K. Zur Plurizentrischen Sprachkultur. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, v. 17, p. 226-228, 1989.
- HEGER, K. Rezension zu 'M. Clyne (ed.). *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations*'. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, v. 60, n. 2, p. 211-213, 1993.
- KAILUWEIT, R. Los maestros de idiomas – Plurizentrische Sprachräume als kommunikatives Konstrukt. In: FELBECK, Ch.; KLUMP, A.; KRAMER, J. (eds.). *America Romana: Neue Perspektiven transarealer Vernetzungen*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 2015. p. 97-119.
- KILIAN, J. Gute Wörter kommen ins Wörterbuch – böse überallhin. Konzepte und Defizite einer kritischen Semantik in der deutschen Lexikographie. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, v. 2, p. 112-134, 2005.
- KLOSS, H. Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 2. ed. Schwann: Düsseldorf, 1978.
- KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2. ed. Berlin; New York: de Gruyter, 2011.
- KÜHN, P. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: HAUSMANN, F. J.; REICHMANN, O.; WIEGAND, H. E.; ZGUSTA, L. (eds.). *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Vol. 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1989. p. 111-127.
- LAURIA, D. El primer Diccionario integral del español de la Argentina: reflexiones acerca del alcance de <integral>. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, v. 29, p. 53-92, 2012.
- LAURIA, D. *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 2023.
- LEBSANFT, F. Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt. In: GIL, A.; OSTHUS, D.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag*. vol. 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004. p. 205-220.
- LEBSANFT, F.; TACKE, F. Romance Standardology: Roots and Traditions. In: LEBSANFT, F.; TACKE, F. (eds.). *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlin; Boston: de Gruyter, 2020. p. 3-59.
- MEISNITZER, B. O português como língua pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira. In: KOCH, Ch.; REIMANN, D. (eds.). *As variedades do português no ensino de português língua não materna*. Tübingen: Narr, 2019. p. 19-46.
- MERCIER, L.; REMYSEN, W.; CAJOLET-LAGANIERE, H. Québec. In: REUTNER, U. (ed.). *Manuel des francophonies*. Berlin; Munich; Boston: de Gruyter, 2017. p. 277-310.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Editorial Arco/Libros, 2010.
- MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: MUHR, R. (ed.). *Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In Memory of Michael Clyne*. Wien: Peter Lang, 2012. p. 23-48.
- MUHR, R. The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now. In: MUHR, R. (ed.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Vol 1. Wien: Peter Lang, 2016. p. 13-37.
- NGLE – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2009 [Vol. 1], 2010 [Vol. 2], 2011 [Vol. 3].

NPLP – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. La nueva política lingüística panhispánica. Madrid: 2004. Disponible en: <http://www.melusina.com/rcs_gene/NPLP.pdf>. Acceso en: 05 ago. 2024.

POIRIER, C. Entre dépendance et affirmation: le parcours historique des lexicographes québécois. In: CORMIER, M.; BOULANGER, J. C. (eds.). Les dictionnaires de la langue française au Québec. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2008. p. 13-60. Disponible en: <<https://books.openedition.org/pum/9935>>. Acceso en: 05 ago. 2024.

OESTERREICHER, W. Plurizentrische Sprachkultur – der Varietätenraum des Spanischen. Romanistisches Jahrbuch, v. 51, p. 287-318, 2001.

OESTERREICHER, W. El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. Lexis, v. 26, n. 2, p. 275-304, 2002.

PÖLL, B. Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

PÖLL, B. Situaciones pluricéntricas en comparación: El español frente a otras lenguas pluricéntricas. In: LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica? Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 2012. p. 29-45.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, v. 28, n. 1, p. 255-301, 2019.

ROSENBLAT, A. Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua. Revista de la Universidad de Buenos Aires, n. 4, p. 539-584, 1960.

SCHNEIDER, E. The Dynamics of New Englishes: From Identity Construction to Dialect Birth. Language, v. 79, n. 2, p. 233-281, 2003.

SILVA, A. S. Modelos cognitivos da lusofonia. Romantismo e racionalismo nas políticas de língua e comunicação de unidade/diversidade do português europeu e brasileiro. In: MARTINS, M. (ed.). A Internacionalização das Comunidades Lusófonas e Ibero-Americanas de Ciências Sociais e Humanas – O Caso das Ciências da Comunicação. Famalicão: Edições Húmus, 2017. p. 319-335.

SILVA, A. S. O português no mundo e sua estandardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In: BARROSO, H. (ed.). O Português na Casa do Mundo, Hoje. Braga: Edições Húmus, 2018. p. 111-132.

STEWART, W. A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: FISHMAN, J. (ed.). Readings in the sociology of language. Mouton: The Hague; Paris, 1968. p. 531-546.

WELKER, H. A. Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R. Principios diferenciales y contrastivos en la lexicografía del español americano. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL ESPAÑOL DE AMÉRICA. PRESENCIA Y DESTINO. EL ESPAÑOL DE AMÉRICA HACIA EL SIGLO XXI, 1, 1991, Santa Fe de Bogotá, Actas... Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1991. p. 229-271.

WIDE, C.; NORRBY, C.; OAKES, L. New perspectives on pluricentricity. Sociolinguistica, v. 35, n. 1, p. 1-7, 2021.

ZIMMERMANN, K. Die Situation des Spanischen in Kolumbien. In: ALTMANN, W.; FISCHER, Th.; ZIMMERMANN, K. (eds.). Kolumbien heute: Politik. Wirtschaft. Kultur. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997. p. 393-416.

ZIMMERMANN, K. La invención de la norma y del estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo (mundo hispánico). In: ERFURT, J.;

BUDACH, G. (eds.). *Standardisation et déstandardisation/Estandarización y desestandarización. Le français et l'espagnol au XXe siècle/El francés y el español en el siglo XX*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 2008. p. 187-207.

ZIMMERMANN, K. Lexicografía diferencial y lexicografía integral. In: ÁLVAREZ DE LA GRANJA, M.; GONZÁLEZ SEOANE, E. (eds.). *Léxico dialectal y lexicografía en la Iberorromania*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 2018. p. 121-144.

ZIMMERMANN, K. Las variedades nacionales del español americano: descripción integral, diferencial y panhispánica. In: EZCURRA, A.; GARATEA, C.; PATZELT, C. (eds.). *Las variedades del español en América: aspectos teóricos y empíricos*. Berlin: Peter Lang, 2022. p. 11-37.