

ESTUDOS: LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Luiz Rogério Bastos Leal

INSTITUTO DE LETRAS

DIRETORA

Risonete Batista de Souza

VICE-DIRETOR

Márcio Ricardo Coelho Muniz

O Corpo Editorial da revista *Estudos: Linguísticos e Literários* interfere apenas nos aspectos técnicos de formatação dos artigos.

A matéria veiculada nos artigos é da estrita responsabilidade dos autores.

Estudos: Linguísticos e Literários - n. 45 - Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, janeiro/junho 2012, 271 p. 15x21,5cm.

Semestral

ISSN 0102-5465

Letras - Periódicos I. Mestrado em Letras, Universidade Federal da Bahia.

CDU 8 (05)

ESTUDOS: LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA



Número 45

janeiro de 2012/junho de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

COORDENADORA DO PPGLiNC
Célia Marques Telles

COORDENADOR DO PPGLiTC
Sérgio Barbosa de Cerqueda

EDITORA
Suzana Alice Marcelino Cardoso

CO-EDITORA
Lígia Guimarães Telles

CONSELHO EDITORIAL
Célia Marques Telles (UFBA/PPGLL)
Celina de Araújo Scheinowitz (UFBA/UEFS)
Décio Torres Cruz (UFBA/PPGLL)
Evelina Hoisel (UFBA/PPGLL)
Ilza Maria de Oliveira Ribeiro (UFBA/PPGLL)
Jacques Salah (UFBA/PPGLL)
Lizir Arcanjo Alves (UCSal)
Maria Helena Mira Mateus (Univ. de Lisboa)
Maria Teresa Abelha Alves (UEFS)
Myriam de Castro Lima Fraga (FCJA)
Norma Lopes (UNEB/FJA)
Regina Zilberman (UFRGS)
Rita Olivieri-Godet (Univ. de Rennes II)
Rosa Virgínia Mattos Oliveira e Silva (UFBA/PPGLL)
Serafina Maria de Souza Pondé (UFBA/PPGLL)
Sílvia Rita Magalhães de Olinda (UEFS)
Vanderci de Andrade Aguilera (UEL)

APOIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
Robélia Alves Cabral Pinto

PROJETO GRÁFICO
Simone Silva



INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Rua Barão de Jeremoabo, 147
Campus de Ondina, CEP 40170-115, Salvador, Bahia, Brasil
Telefones (71) 3283-6781, Fax: (71) 3283-6208
E-mail: pglitiba@ufba.br; estudos@ufba.br; robeliacabral@bol.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
LOPE DE VEGA, PÉREZ-REVERTE E O ESTUDANTE DO SÉCULO XXI: DIÁLOGOS	19
<i>Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento</i>	
MODERNIDADE TARDIA	41
<i>Eneida Maria de Souza e Wander Melo Miranda</i>	
PASSEIO PELA MEMÓRIA DO PRESENTE NA LITERATURA ARGENTINA: UMA LEITURA DE CARLOS GAMERRO E MARTIN KOHAN	61
<i>Luciene Azevedo</i>	
A POESIA SECUNDÁRIA E ATENUANTE DE SEVERO SARDUY.....	85
<i>Antonio Andrade</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ESPANHOL NO BRASIL E INTEGRAÇÃO REGIONAL	111
<i>Marcia Paraquett</i>	
ERRAR ES HUMANO, POR ESO, NO HABLO: UN ANÁLISIS DEL MIEDO DE HABLAR Y DE COMETER ERRORES EN EL AULA DE ELE	131
<i>Nair Floresta Andrade Neta</i>	

**DESENVOLVER COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM
E/LE: COMPETÊNCIAS E EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE171**
Maria Tereza Nunes Marchesan

**PRÁTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 199**
Fernanda Almeida Vita

**A DOMESTICAÇÃO/ESTRANGEIRIZAÇÃO DOS
ELEMENTOS CULTURAIS NO CURSO DE ESPANHOL
DO PROGRAMA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA ESTUDANTES E SERVIDORES
DA UFBA.....227**
Jorge Hernán Yerro

**TEXTO E PLURALIDADE CULTURAL NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE ESPANHOL..... 251**
Patrícia Carvalho de Onofre

Apresentação

O número 45 da Revista *Estudos Linguísticos e Literários* do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, ambos do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, está dedicado a discutir questões relativas ao universo hispânico, no que se refere a dois eixos: a língua espanhola em contexto de aprendizagem e literaturas em língua espanhola. E se justifica porque estamos vivendo um momento de intenso movimento em prol da sedimentação do ensino de espanhol no Brasil e, particularmente, no Estado da Bahia.

Como se sabe, o Estado da Bahia tem uma longa tradição na formação de professores de espanhol, mas infelizmente não foi suficiente para garantir que esse idioma esteja sendo ofertado nas escolas da educação básica, em particular no Ensino Médio, conforme prevê a Lei 11.161, de agosto de 2005. Hoje, existem quatro universidades públicas no Estado (UFBA, UNEB, UESC, UEFS) que oferecem cursos de Licenciatura em Espanhol, criando-se uma disponibilidade de recursos humanos que, em médio prazo, poderá atender às exigências das mais de mil escolas baianas de Ensino Médio. Somada a esta questão, nota-se uma tímida interação acadêmica entre as referidas universidades, dificultando diálogos que em muito poderiam colaborar para a realização de um trabalho acadêmico mais integrado e colaborativo. Estas são, portanto, as principais motivações que têm levado a comunidade de professores e aprendizes de espanhol da Bahia a organizarem-se em projetos que nos deem visibilidade e que oportunizem nosso crescimento acadêmico e profissional.

Mas não se espera que o Número 45 da Revista *Estudos Linguísticos e Literários* fique limitado às fronteiras regionais e nem mesmo nacionais, esperando-se, ao contrário, que as vozes autorais que compõem esta coletânea sejam ouvidas como agentes que, desde diferentes perspectivas, nos ajudam a entender a forma de produção discursivo-cultural deste imenso universo 'hispânico', adjetivo que pretende designar apenas o que se refere à língua espanhola, ainda que guarde em si significados complexos que foram empreendidos ao longo da história da Espanha e de suas ex-colônias da América.

Para compor esta edição, foram convidados nove autores, além da organizadora, selecionados de forma a garantir certa circularidade do lugar de onde se fala, seja no intuito de se dar atenção aos dois eixos temáticos, seja para propor cruzamentos de pesquisadores oriundos de diferentes universidades brasileiras.

Dessa forma, na primeira parte, encontram-se os quatro textos que discutem temas literários, enquanto na segunda, estão os seis artigos que se referem à língua espanhola em contexto de aprendizagem. Cada autor(a) teve total liberdade no recorte que escolheu para produzir o seu texto, ajudando-nos a perceber quais tendências estarão delimitando o campo da pesquisa em espanhol no Brasil nos dias de hoje.

Vale observar que a Revista *Estudos Linguísticos e Literários* prevê, justamente, a pulverização de temas, na medida em que se dedica a duas grandes áreas de Letras: estudos de língua e estudos de literatura. O número 45, em particular, antevê a discussão dessas duas grandes áreas em língua espanhola, o que determina uma ainda maior pulverização temática. Talvez seja oportuno chamar a atenção para a diferença que se estabelece no meio acadêmico, sobretudo nos cursos de Graduação (seja Bacharelado ou Licenciatura), onde as línguas estrangeiras são entendidas como uma grande

área, enquanto pesquisadores e professores de língua vernácula se organizam em pequenas áreas, o que permite maior verticalidade em suas pesquisas e, conseqüentemente, na formação dos egressos de Letras. Os pesquisadores e professores de línguas estrangeiras, a exceção da Pós-graduação e dos Projetos de Pesquisas individuais, somos especialistas de uma grande área, espanhol, por exemplo, conforme é o caso de alguns autores que compõem esta coletânea. Estamos, portanto, acostumados à pulverização, o que nos dá, de certa forma, uma perspectiva mais plural e interdisciplinar na forma como entendemos a língua e suas manifestações artísticas, literárias ou culturais.

De todos os textos que compõem o Número 45 da Revista *Estudos Linguísticos e Literários*, o de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, especialista em literatura espanhola na Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ) é o que mais se presta a confirmar o que se está dizendo aqui. E, por isso mesmo, é o que abre a Revista. A autora, como se verá, estabelece um diálogo entre a literatura espanhola e o ensino de literatura, convidando-nos a refletir sobre o lugar que a leitura do texto literário está ocupando na contemporaneidade e colocando sua atenção no jovem aprendiz de literatura. Lamentavelmente, sua reflexão vem na contramão de políticas de ensino que têm desprestigiado o texto literário e a disciplina 'literatura' na educação básica, pois, ao privilegiar novas linguagens e novas tendências, podem comprometer uma formação mais humanística. Mas seu texto é otimista, pois Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento comprova que diferentes discursos podem conviver.

Os autores do segundo texto são Eneida Maria de Souza e Wander Melo Miranda, conhecidos e respeitados pesquisadores brasileiros, da Universidade Federal de Minas Gerais, que nos têm

ajudado a entender o diálogo que há entre a literatura brasileira e a de alguns países hispânicos da América Latina. Seu artigo apresenta uma didática e cuidadosa discussão sobre a forma como alguns autores estão entendendo e, conseqüentemente, nomeando nossas temporalidades, observando como estes se apropriam da teorização aprendida pelos discursos hegemônicos, notadamente oriundos do modelo ocidental e eurocêntrico das teorias sobre a modernidade, para desconstruí-los. Focam sua atenção no continente latino-americano, onde, segundo os autores, as ocorrências culturais e artísticas não se realizam de modo homogêneo, determinando que o princípio de homogeneidade seja substituído pelo de heterogeneidade. O texto apresenta, dessa forma, alternativas de definição concernentes ao termo pós-moderno, nos múltiplos e complexos âmbitos da cultura na América Latina, recuperando as propostas de Néstor Canclini, Jesús Martín-Barbero, Stuart Hall, Beatriz Sarlo, Arjun Appadurai, Anthony Giddens e outros.

A autora do terceiro texto é Luciene Azevedo, especialista em teoria da literatura na Universidade Federal da Bahia. Para além do excelente nível de discussão que propõe a autora, sua participação no Número 46 da Revista de *Estudos Linguísticos e Literários* se explica porque cada vez mais se tem observado uma aproximação entre a produção literária brasileira e as de países de língua espanhola da América Latina. Luciene Azevedo propõe um diálogo com a literatura argentina, aproximando-a de leitores brasileiros e apoiando sua discussão em romances contemporâneos. Sua argumentação consiste em entender o papel onipresente da memória nas narrativas argentinas contemporâneas de recuperação do passado e pressupõe que a prosa literária argentina dos anos 90 realiza o trabalho de luto em relação à própria capacidade de a literatura continuar contando suas histórias depois da ditadura. Dessa forma, a autora não só propõe um diálogo com a história,

assim como faz uma leitura interdisciplinar, permitindo que se interroge o passado como chave do presente, conforme observa um dos autores que analisou.

O quarto texto é de Antonio Andrade, especialista em literatura contemporânea e que atua no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ, assim como de Ensino de Português/Espanhol da Faculdade de Educação desta mesma universidade. professor das disciplinas didáticas em espanhol da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Observe-se que Antonio Andrade exercita o que se falava antes, pois sua formação é literária, mas trabalha com a formação de professores, impondo às suas aulas, certamente, uma perspectiva sempre interdisciplinar. Em seu texto, o autor analisa a produção poética de Severo Sarduy, tendo em vista o investimento secundário do autor cubano nesta atividade literária, relacionada por ele ao exercício de leitura e estudo, fosse de outros poetas e artistas plásticos, fosse de textos científicos. Chama a atenção a discussão proposta pelo autor do artigo, ao sugerir uma leitura muito particular, na medida em que nos convida a perceber categorias bastante originais, como os procedimentos de travamento e destravamento da enunciação lírica, por meio da erotização do signo verbal, da celebração do prazer e da tropicalidade, dos recursos de atenuação da dor e do sofrimento. Vale conferir.

O quinto texto ocupa um ‘entre-lugar’ e, por isso mesmo, é o que inaugura o segundo eixo temático da Revista. Sua autora, Marcia Paraquett, é linguista aplicada na Universidade Federal da Bahia e seu artigo apresenta alguns aspectos de seu atual projeto de pesquisa, que visa à elaboração de atividades interculturais que oportunizem a integração regional, tomando como referência o Brasil (espaço cultural dos aprendizes), e os demais países da

América Hispânica (espaço cultural da língua meta). Toma como exemplo três produções culturais de tradição oral, manifestadas no cancionário popular da Venezuela (Simón Díaz), da Argentina (Atahualpa Yupanqui) e da Bahia (Elomar Figueira Mello), contexto no qual desenvolve sua pesquisa e onde se dedica à formação de professores. Dessa forma, a autora procura estabelecer diálogos culturais entre as três produções, convidando os leitores a associarem teoria à prática profissional, entendendo-a em seus aspectos sociais e políticos.

Nair Floresta Andrade Neta, professora de espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/Bahia), é a autora do sexto artigo, onde discute o componente emocional na aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora centra sua discussão no medo de cometer erros como desencadeador ou agravante do medo de falar, mostrando que essa expectativa de falar sem errar é antinatural, pelo menos em um princípio, no processo de aprendizagem-aquisição da língua. Como afirma, ‘errar é humano’ também quando se aprende o espanhol, conforme comprovou a pesquisa que realizou com alunos do curso de espanhol na universidade onde atua, e que resultou em sua tese de doutorado, dando origem a este artigo a que agora se tem acesso.

A autora do sétimo artigo, Maria Tereza Marchesan, vem do extremo sul do país, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), e nos ajuda a ver a questão do espanhol num contexto específico, o de fronteira, lembrando-nos que o Brasil é um país de proporções continentais, quando se faz necessário que qualquer discussão em termos nacionais precisa ser relativizada. Se ao falar do Brasil, mesmo em território nacional, essa perspectiva nem sempre está presente, o que dizer, então, das discussões feitas fora do país, quando somos vistos, grosso modo, como um conjunto

homogêneo? Seu texto remete a questões pertinentes como a formação de professores, discutindo as orientações formais e legais que regem a educação nacional, em texto claro e objetivo. Ainda propicia uma análise contrastiva entre dois modelos de formação em duas universidades públicas brasileiras, localizadas no extremo sul e no nordeste brasileiro, dando-nos a oportunidade de verificar as possíveis adequações contextuais.

Fernanda Almeida Vita escreveu o oitavo artigo da coletânea, onde discute a relação entre prática e pesquisa na formação do professor da educação básica. Em seu texto, a autora faz um passeio histórico pelo processo pelo qual passou a educação, retomando a filosofia clássica e se atendo a diferentes modelos de concepções que caracterizam os professores. Mas, ao fincar-se na atualidade, Fernanda Almeida Vita se vale de autores que a ajudam a perceber que hoje, além da crescente heterogeneidade teórica, há um avanço de modelo docente que se define como um *agente reflexivo*. É essa discussão sobre a formação do professor reflexivo que interessa à autora, que, ao final de seu artigo, conclui que todo professor necessita ser um pesquisador, pois, de outra maneira, não conseguiria atender as demandas profissionais de maneira eficiente.

O nono texto, de Jorge Hernán Yerro, traz notícias de uma nova modalidade de ensino de línguas estrangeiras, que se insere na esfera das políticas públicas do Ministério de Educação, e que está relacionada ao aquecimento da circulação de alunos brasileiros em universidades estrangeiras. O artigo divulga e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pesquisou o ensino de espanhol no Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da Universidade Federal da Bahia (PROEMES). Através do artigo, percebe-se o dinamismo que está ocorrendo no contexto acadêmico

na formação de professores de espanhol no Brasil, na medida em que se confirma a vinculação entre teoria e prática, e entre prática e pesquisa, pilares essenciais para a uma formação de professores críticos. Além desse aspecto tão positivo, o artigo de Jorge Hernán Yerro propõe, com muita originalidade, uma associação entre o ensino de língua e a tradução, área de interesse do autor.

O décimo e último texto da coletânea é de Patrícia Carvalho de Onofre, professora de espanhol do Ensino Médio no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Este artigo fecha este volume exatamente porque traz a voz de uma profissional e pesquisadora que atua na educação básica, fim e meta da maioria dos artigos aqui apresentados. A autora faz uma interessante análise sobre um importante aspecto dos livros didáticos: a forma de abordar o texto e a pluralidade cultural do espanhol. Valendo-se das coleções selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012), a autora traz algumas conclusões que em muito nos ajudam a perceber o cenário do ensino de espanhol em nosso país. Fala-nos, por exemplo, que já não ignoramos a existência da América Hispânica nem a apresentamos de forma preconceituosa e estereotipada como antes, mas continuamos mantendo uma visão equivocada, na medida em que nos Livros Didáticos selecionados prevalecem textos oriundos da Espanha e da Argentina, mantendo-se uma visão reduzida da pluralidade do espanhol. E procura explicar essas escolhas, observando que a grande parte dos textos contidos nas coleções analisadas tem como suporte a internet, o que explicaria a maior frequência de buscas em *sites* de maior procura, pois como explica a autora do artigo, os *sites* de busca listam os *sites* por ordem de visitaçã, fazendo com que os mais visitados apareçam em primeiro lugar, o que demonstra a dificuldade de fugir do lugar comum, do que está instituído.

Esperamos que a leitura do Número 45 da *Revista Estudos Linguísticos e Literários* seja agradável e que nos ajude a compreender o lugar que ocupam as línguas estrangeiras e suas literaturas no Brasil, em particular o espanhol, essa língua com a qual mantemos tantas relações identitárias.

Agradeço aos editores a oportunidade de sua publicação, assim como a Patrícia Argôlo Rosa, que, cuidadosamente, fez a revisão dos resumos e das palavras-chave em inglês.

Salvador, 30 de junho de 2013

Marcia Paraquett

Quem são os autores:

Eneida Maria de Souza é Professora Emérita e Professora Titular em Teoria da Literatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1A e de Professor Visitante Nacional Sênior (CAPES), na Universidade Federal São João del-Rei (UFRJ). O Endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/0519304809107377>

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento é doutora em Letras (literaturas espanhola e hispano-americana) pela Universidade de São Paulo (USP) e professora de literatura espanhola do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/2272705841713841>

Luciene Azevedo é doutora em literatura comparada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professora de teoria literária da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia

(UFBA). O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/2783013091209078>

Antonio Andrade é doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, professor de Didática Especial e Prática de Ensino de Português/Espanhol na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/9416610899767382>

Marcia Paraquett é doutora em Letras (literatura espanhola e literatura hispano-americana) pela Universidade de São Paulo (USP) e professora de espanhol na Graduação e de linguística aplicada no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/0816952548853040>

Nair Floresta Andrade Neta é doutora em Didáctica de las lenguas y la literatura pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e professora de espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/Bahia). O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/6382414445111789>

Maria Tereza Marchesan é doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGS) e professora de espanhol na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/5214558523776194>

Fernanda Almeida Vita é doutora em Linguística Aplicada pela Universidad de Alcalá (Espanha) e professora de espanhol do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/1826836072631449>

Jorge Hernán Yerro é doutor em Letras e Linguística (com ênfase em Tradução) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor de espanhol do Instituto de Letras nesta mesma universidade. O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/7958252151975042>

Patrícia Carvalho de Onofre é doutora em Estudos Linguísticos (com ênfase em Linguística Aplicada) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de espanhol no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. O endereço para acessar o seu CV é: <http://lattes.cnpq.br/5967440653231955>

Professora emérita da Faculdade de Letras da UFMG e Professora titular de Teoria da Literatura. Pesquisadora 1A do CNPq. Autora, entre outros livros, de *O século de Borges* (1999 e 2009); *Crítica cult* (2002, 2007); *Tempo de pós-crítica* (2007). Organizadora, com Reinaldo Marques, de *Modernidades alternativas na América Latina* (2009).

*Professor titular de Teoria da Literatura da UFMG. Pesquisador 1A do CNPq. Diretor da Editora UFMG. Autor, entre outros livros, de *Corpos escritos* (1992, 2009); *Graciliano Ramos*, Publifolha, (2004); Organizador da *Obra Completa* de Graciliano Ramos; Organizador de *Contos antológicos de Silviano Santiago* (2006).

Lope de Vega, Pérez-Reverte e o estudante do século XXI: diálogos

Lope de Vega, Pérez-Reverte and the student of the XXI century: dialogues

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: O presente artigo tem sua origem em uma comunicação apresentada no *Congreso Internacional Lope de Vega: Elijase el tema – Comedia, Literatura, Historia, Arte, Emblemática*, celebrado no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a *Universidad de Navarra*, em 2009. Pela importância do tema, a atualidade de Lope de Vega (1526-1635), o ineditismo crítico de sua obra e o fato de que a literatura espanhola do *Siglo de Oro* não pode ser esquecida, optou-se, neste artigo, por estabelecer um diálogo entre Lope e o conhecido narrador Arturo Pérez-Reverte (1951), para mostrar a coincidência da crítica feita por ambos sobre a Espanha e sua sociedade, cada um em seu tempo, porém muito próximos e semelhantes nos pontos em que se apoiam. Vai-se além, ao deixar clara a importância de dar conhecimento da literatura em sala de aula, buscando descartar o medo reverencial de muitos professores pelo texto literário. Para isso, lança-se mão de oportuna crônica de Pérez-Reverte, intitulada *Cervantes, esquina a León* (2002), na qual o escritor focaliza um grupo de estudantes que, acompanhados pela

professora, visitam a região onde viveram os grandes escritores do *Siglo de Oro*, em Madri, sem demonstrar interesse pelo que lhes era comentado. A uma solicitação da professora, Pérez-Reverte, pelas artes do contar, desperta a atenção dos jovens, comprovando que é possível estabelecer-se um diálogo entre um dramaturgo a cavaleiro dos séculos XVI e XVII, um escritor atual e jovens estudantes da era eletrônica sempre que se saiba atrair-lhes o interesse, uma vez que ninguém deixa de interessar-se por uma boa história.

Palavras-chave: Lope de Vega, Arturo Pérez-Reverte, Ensino do texto literário.

ABSTRACT: This article has its origins in a paper presented at the *Congreso Internacional Lope de Vega: Eljase el tema – Comedia, Literatura, Historia, Arte, Emblemática*, held at the *Instituto de Letras* of the *Universidade Federal Fluminense* (Rio de Janeiro), in partnership with the *Universidad de Navarra*, in 2009. Considering the importance of the topic, the current relevance of Lope de Vega (1526-1635), the critical novelty of his work and the fact that the Spanish literature of the *Siglo de Oro* (Gold Century) can not be forgotten, we decided, in this article, to establish a dialogue between Lope and the well known narrator Arturo Pérez-Reverte (1951). This dialogue shows the coincidence of the criticism made by both towards Spain and their society - each one in his own time - but very close and similar to the point such as criticism is based. It goes however, beyond: to clearly establish the importance of acknowledging literature in the classroom, as well as to seek to discard the reverential fear many teachers have over literary texts. To accomplish those objectives we use the chronicle of Pérez-Reverte, entitled *Cervantes, esquina a León* (2002), in which the writer focuses on a group of students, accompanied by their teacher, visiting the region where the great writers of the *Siglo de Oro* lived: Madrid, without showing interest to what was commented to them. At a teacher's request, Pérez-Reverte, for the pleasure of the narrative, arouses the attention of young people, proving that it is possible to establish a conversation between a distinguished play writer of the sixteenth and seventeenth centuries, a current writer and young students

of the electronic age whenever one can attract those students' attention, since no one loses the interest for a good story.

Keywords: Lope de Vega, Arturo Pérez-Reverte, Teaching literary text.

No momento em que a informação envelhece,
não adianta deter informação.
(Moacyr Gadotti)

Uma boa história nos faz voar com maior poetura do que uma
borboleta... Uma boa história nos transforma e nos transporta,
com suas inventivas e encantadas asas de papel.
(Fanny Abramovich)

A modo de explicação

O presente artigo teve sua versão inicial elaborada em forma de comunicação para o *Congreso Internacional Lope de Vega: Elijase el tema – Comedia, Literatura, Historia, Arte, Emblemática*, realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a *Universidad de Navarra* para celebração do quarto centenário de *El arte nuevo de hacer comedias*¹(1609-2009). Naquela oportunidade, minha comunicação foi escrita e lida em espanhol e teve por título: *LOPE DE VEGA y PÉREZ-REVERTE: diálogos*. A qualidade e atualidade das conferências e comunicações apresentadas nessa celebração internacional, deram origem ao livro publicado em Pamplona, em 2012, pela *Biblioteca Áurea Digital del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, sob o título: *LOPE DE VEGA DESDE EL BRASIL. EN EL CUARTO CENTENARIO DEL «ARTE NUEVO» - (1609-2009)*, que teve por organizadores os professores Carlos Mata Induráin, Rosa María

1 A obra *Arte Nuevo de hacer comedias en este tiempo* é um texto de Lope de Vega que nos conta como se fazia teatro no começo do século XVII e foi publicado pela primeira vez no retrato de poemas “Rimas”, em 1609.

Sánchez-Cascado Nogales, ambos da Universidad de Navarra e Lygia Rodrigues Vianna Peres, da Universidade Federal Fluminense.

Pela importância do tema, pela atualidade do dramaturgo Lope de Vega (1562-1635), pelo ineditismo crítico de sua obra e, principalmente, porque a literatura espanhola, especialmente a do tão comentado *Siglo de Oro* (que abarca o século XVI e a primeira parte do XVII) não pode ser esquecida e merece permanecer em cena, considere-o oportuno refundir minha comunicação e dar-lhe forma de artigo. Dessa maneira, a qualidade e inquietação presentes na obra de Lope de Vega e dos demais autores desse período dito de ouro, de que a Literatura Espanhola com razão tanto se orgulha, me oferecerão alguns elementos que, espero, não deixam dúvidas quanto à importância do acesso à literatura na escola, assunto que me apasiona e ao qual volto sempre que se me oferece a oportunidade!

Valho-me, portanto, da possibilidade de estabelecer um diálogo entre um dramaturgo do século XVII com um escritor do final do século XX, começos do XXI e um jovem leitor do século XXI para trazer à cena, uma vez mais, o “sistema de confusões”, as dificuldades e controvérsias originadas das concepções de língua escrita e de leitura que informam as estratégias, métodos e, principalmente, objetivos dos cursos de língua estrangeira. Não é desconhecido o fato de que a exploração de um texto como fonte privilegiada de informações sobre estruturas da língua ou meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento, é uma atividade que pouco ou quase nunca está presente de maneira regular nos cursos de língua ou de literatura.

Disseminou-se a lenda de que, para ler o texto literário é preciso, antes de tudo, conhecer a fundo a teoria da literatura, quando sabemos bem que o teórico vem depois do texto literário. Daí a abolir-se de sala de aula o texto literário, pela suposta necessidade

de dominar a tão temida teoria, foi um passo, privando o aluno do encontro com “a contação de uma história onde tudo pode acontecer”, como quer Fanny Abramovitch (ABRAMOVICH, 1998, n/p.).

Que terá isso a ver com Lope de Vega, Pérez-Reverte e o jovem estudante de hoje? Pois tudo! Um professor que seja um leitor, pode apresentar escritores de períodos distantes no tempo a seus alunos e provocar-lhes interesse pelo que contam, fazendo com que jovens da era tecnológica vivam as situações por eles criadas e se atrevam a atravessar a ponte para outros mundos propostos pelos escritores. Continuo a defender a importância do texto literário em sala de aula, seja de língua primeira, seja de língua estrangeira: através dele o estudante desenvolverá seu espírito crítico, terá dúvidas e buscará soluções, refletirá e, como desejamos que aconteça, buscará outros textos, em um exercício que o levará a descobrir o mundo escondido nas letras, nas asas de papel de que fala uma das epígrafes.

Lope de Vega

Meu primeiro encontro com Félix Lope de Vega y Carpio foi há muitos anos, no segundo grau da escola secundária, o atual ensino médio, durante a aula de espanhol. Naquele tempo o espanhol era oferecido durante um ano, duas vezes por semana, no primeiro ano dos chamados cursos clássico e científico e convivia, harmonicamente, com o francês e o inglês; a professora nos convidou, então, a fazer uma leitura dramatizada de um fragmento de *Fuenteovejuna*². Ainda hoje, essa é minha obra preferida dentre a farta produção de Lope de Vega. É importante dizer que meus olhos e

² *La Comedia famosa de Fuenteovejuna* é a última comédia de la *Docena parte de las Comedias de Lope*, publicada em 1619. Não há notícia certa sobre a data de sua redação. Morley y Bruerton a situam entre 1611-1618, provavelmente 1612-1614.

ouvidos adolescentes jamais se esqueceram do clamor a favor da honra e da justiça entranhado na resposta que repetíamos bem alto à pergunta do juiz:

- ¿Quién mató al comendador?
 - Fuenteovejuna lo ha hecho
 - ¿Quién mató al comendador?
 - Fuenteovejuna lo hizo
 - ¿Quién mató al comendador?
 - Fuenteovejuna, señor
 - ¿Quién mató al comendador?
- Pues Fuenteovejuna fue
(Acto Tercero, Folios 278r a 280v.
Disponível na web).

Um texto escrito por um dramaturgo espanhol do século XVI/ XVII, distanciado no tempo, espaço e idioma de seus leitores brasileiros, ainda tinha, ou melhor, ainda tem o poder de emocionar e entusiasmar uma jovem estudante empenhada no sucesso daquela leitura, fascinada pela discussão sobre a honra e chamada ao exercício da justiça. As palavras do fragmento escolhido aprisionadas em uma língua que, embora nos soasse familiar algumas vezes, não era a nossa, ganharam vida, significaram, lograram “desembalsamar-se”, para usar uma expressão do escritor português José Saramago (SARAMAGO, 2003, n/p), graças à proposta da professora e à leitura solidária que nos permitiu o acesso a um bem cultural até então desconhecido por nós, jovens estudantes brasileiros do início da segunda metade do século XX. Aquele encontro com o texto clássico, aparentemente tão distante de nosso cotidiano, proporcionou-nos uma nova forma de ver o mundo, a descoberta de outra realidade, um retorno ao real renovado, transfigurado na fábula encerrada nas palavras da língua espanhola de centenas de anos passados. Tratava-se do idioma da Espanha e de um autor cujo nome, à simples menção, em palavras do romancista Arturo Pérez-

Reverte (1951), “se estremecía la tierra” (PÉREZ-REVERTE, 2003, p. 62). Eram palavras de uma obra escrita por alguém que conhecia a fundo a sociedade de sua época e deixava claro que a virtude e o espírito de justiça não eram atributo de uma classe social apenas.

Talvez ali tenha surgido minha convicção de que a leitura, o encontro com o outro por meio do texto literário irradia luz sobre um universo desconhecido e permite ao estudante ou leitor descobrir mundos ocultos por alguma barreira, seja da palavra, seja da indiferença gerada pelo desconhecimento. É bem certo o que afirma Antonio Candido: “ninguém pode gostar daquilo que desconhece”. (CANDIDO, 1995, p. 149)

Essa pequena história pessoal vem a propósito porque aqui trato de um autor do século XVI/XVII e ao professor brasileiro de literatura espanhola só lhe resta o recurso da leitura da obra dramática a ser estudada, uma vez que não é comum a encenação de tais obras em nossos teatros. É necessário, portanto, ler a obra, o que será desanimador para alguns, pois se trata de um texto do *Siglo de Oro*, repleto de palavras em desuso, de ditos populares da época: Lope de Vega, senhor de uma vasta cultura, escrevia para um público variado do ponto de vista social e tinha consciência de que os que se espremiavam nos “corrales”³ para assistirem as suas comédias, pertenciam a diferentes camadas da sociedade da época. Para ele, como ali estava o povo que o admirava, era justo falar-lhe em sua linguagem, tal como registra nos versos 40 a 48 de *El arte nuevo de hacer comedias* (1609):

3 Os “Corrales de comedias” surgem em 1579 e supõem a estabilização da prática teatral, pois esta abandona o espaço da rua para ocupar construções destinadas a ser teatro. Os primeiros e principais “corrales” de Madri foram o *Corral de la Cruz* e o *Corral del Príncipe*, ambos receberam seus nomes das ruas onde respectivamente estiveram situados.

y, cuando he de escribir una comedia,
 encierro los preceptos con seis llaves;
 saco a Terencio y Plauto de mi estudio
 para que no me den voces (que suele
 dar gritos la verdad en libros mudos),
 y escribo por el arte que inventaron
 los que el vulgar aplauso pretendieron,
 porque, como las paga el vulgo, es justo
 hablarle en necio para darle gusto. [...] (1609, v. (40-48).

Se a língua do século XVII difere da do leitor do século XXI por razões diversas, é evidente que a complexidade da leitura cresce, mas isso não pode ser motivo, como modernamente se supõe, para deixar de oferecer ao estudante textos literários de outras épocas e em sua versão original, não em traduções que jamais conseguirão manter o sabor próprio, o ar característico, a *allure* do texto original. Seja qual for sua época, o texto original está ao alcance do estudante de espanhol sempre que se promover um movimento dinâmico para infundir-lhe o sopro vital que lhe permita revelar-se, mostrando-se em seus vários significados, desdobrando toda sua riqueza significativa, suas infinitas possibilidades.

Arturo Pérez-Reverte

A obra ficcional de Arturo Pérez-Reverte (1951) transita pelo mundo barroco, povoada que está por personagens como Quevedo, Velázquez, Lope de Vega: é um universo que indaga, como quer Miguel Angel Quemaín, o âmbito do popular espanhol daquele tempo ao percorrer o mundo das tabernas e pensões quando, animados pelo vinho, “poetas y dramaturgos componían esas obras hoy iniciales” (QUEMAÍN, 1998, n/p). Desse modo, há, nela, uma rica possibilidade de familiarizar ou provocar o interesse dos estudantes de espanhol pela obra dos grandes nomes que forjaram

o *Siglo de Oro* das letras espanholas. É tempo, pois, de convidar a que entre nesta modesta cena o escritor do século XX, começos do XXI, Arturo Pérez-Reverte, que se confessa um admirador e se revela um grande conhecedor do teatro clássico espanhol. Isso se percebe pelas palavras do narrador de *El caballero del jubón amarillo* (2003), Iñigo de Balboa, para quem

ninguna nación alumbró nunca tantos (hombres singulares) a la vez, ni registró tan fielmente, como ellos hicieron hasta los menudos pormenores de su época. Por fortuna, todos siguen vivos en los plúteos de las bibliotecas, en las páginas de los libros; a mano de quien se aproxime a ellos y escuche, admirado, el rumor heroico y terrible de nuestro siglo y de nuestras vidas. Sólo así es posible comprender lo que fuimos y lo que somos. (PÉREZ-REVERTE, 2003, p.62-63)

Na série do *Capitán Alatriste* à qual pertence *El caballero del jubón amarillo*, o narrador refere-se inúmeras vezes mais do que com admiração, com reverência a Lope de Vega. Para tanto, não se vale do excesso da adjetivação. Algumas vezes deixa escapar um “el gran Lope”, como no fragmento de *El Capitán Alatriste*: “Y mujeres de ésas de las que dijo el gran Lope” (PÉREZ-REVERTE, 1996, p. 78), a que se seguem quatro versos do ato I, cena IV de *El bobo del Colegio*⁴. A Lope de Vega, segundo nos revela Iñigo de Balboa, “todos en España lo llamaban así, a secas, sin necesidad del glorioso apellido”. (PÉREZ-REVERTE, 2003, p. 51)

A leitura de semelhantes referências de fragmentos diversos da obra de Lope de Vega incentiva o leitor que procura saber mais a empreender uma pesquisa que o leva, por via indireta, a um “mundo irrepitible, pleno de hombres singulares, talentos nunca

⁴ *Hay locura de um mancebo/ Como verle andar perdido/ Tras una destas, que ha sido/ de mil ignorantes cebo?* (De *Lectura burlesca* IV, de Francisco de Quevedo, disponível na web, conforme se vê nas referências, apresentadas ao final do texto)

antes vistos que explican, cuando no justifican, aquella época de tanta grandeza y tanta gloria” (PÉREZ-REVERTE, 2003, p. 62). Aqueles dramaturgos e poetas, segundo afirma o jovem narrador, renovaram, com seu talento e em diferentes registros, o castelhano, do que resultou que a língua espanhola fosse, “para siempre, otra”. (PÉREZ-REVERTE, 2003, p. 51)

Estou convencida de que a leitura da obra do escritor considerado por muitos, injustamente, a meu ver, um autor de *bestsellers*, sem outro mérito que o de saber vestir bem as histórias que conta em seus folhetins, provoca o jovem leitor de hoje a descobrir o mundo criado pelos grandes das letras espanholas, ocultado pela indiferença gerada pelo desconhecimento. Ou, o que é sumamente mais grave, pelo apagamento da memória histórica, reduzindo-se o sentido histórico do homem de hoje a nada, como afirma Pérez-Reverte em entrevista a Miguel Angel Quemáin. (PÉREZ-REVERTE, 1998, n/p)

Pérez-Reverte entra em cena e dialoga com Lope de Vega

Entre as diferentes possibilidades para trazer Pérez-Reverte a este cenário, prevaleceu a ideia de reproduzir parcialmente o diálogo entre o fictício Don Francisco de Quevedo e o Capitán Alatríste, em um fragmento do capítulo II, de *El caballero del jubón amarillo*, obra de 2003: o famoso poeta revela a seu amigo espadachim que lhe encomendaram uma comédia para ser representada no *Palacio del Escorial*, onde estará o Rei Felipe IV para a temporada de caça. Alatríste chama sua atenção para o fato de a comédia não ser sua especialidade e Quevedo lhe contrapõe que pode atrever-se nesse assunto porque foi o Conde Duque de Olivares em pessoa quem lhe fez tal encomenda. À pergunta de Alatríste com relação ao pagamento, Quevedo revela que, no presente são (ou serão) seiscentos reais, pelo que lhe prometeu Olivares. E segue: “Ved en qué vendré

a parar / Obligado a su poder/ Haciendo yo mi deber/ Y él buscando no pagar”. (PÉREZ-REVERTE, 2003, p. 46)

E prosseguiu Quevedo, revelando a Alatríste os procedimentos que seguiria para elaborar a comédia: “De manera que echaremos siete llaves a Aristóteles y a Horacio, a Séneca y aun a Terencio, y después, como dice Lope, escribiremos unos cientos de versos en vulgo. Lo justo de necio para darle gusto”. (PÉREZ-REVERTE, 2003, p. 46), frase em que o leitor atento reconhece uma evidente intertextualidade com *El arte nuevo de hacer comedias*, de Lope de Vega.

Nos 376 endecassílabos de seu discurso de ingresso na Academia de Madri, em 1609, o dramaturgo, em *El arte nuevo de hacer comedias*, deu especial importância à linguagem popular. A prática de conduzir um escritor de sucesso à Academia continua viva no Século XXI e em 2003 coube tal honra ao ex-jornalista e polêmico escritor Arturo Pérez-Reverte. Sobre a cerimônia de posse de sua cadeira na *Real Academia Española de las Letras*, Antonio Astorga, do diário *ABC*, de Madri, de 13 de junho de 2003, comentou: “Arturo Pérez-Reverte ingresa en la Academia glosando el ‘golfaray’, el habla de los hampones del Siglo de Oro”. Afirma Astorga:

[...] Hoy, Pérez-Reverte es el escritor español en activo con más presencia en los territorios americanos de nuestra lengua. Escribe novelas históricas ambientadas en el XVII para explicar, a la generación de su hija, la España de hoy: ‘Somos lo que somos porque (a menudo más para mal que para bien) fuimos lo que fuimos’. En ese intento por recuperar una memoria ‘ofuscada por la demagogia, la simpleza y la ignorancia’ eligió como protagonista a un soldado veterano de Flandes que malvive alquilando su espada. La ambientación histórica le trasladó a los fascinantes vericuetos del habla de germanía, ‘esa lengua marginal en continua interacción con la general, el ‘golfaray’, argot de los delincuentes y las cárceles’. Esa germanía del XVI

y XVII es un deleite y una fuente inagotable práctica, actual de posibilidades expresivas. (ASTORGA, 2003, n/p)

A criação da personagem conhecida como el Capitán Alatríste, o soldado veterano de Flandes, deve-se a uma decisão de Pérez-Reverte quando folheava os livros escolares de sua filha Carlota, então com 12 anos. Mais de uma vez, em suas entrevistas, o romancista revelou seu processo de criação, ao contar que se surpreendera ao verificar que os referidos livros apresentavam o *Siglo XVII* em uma página e meia; a *Transición*, entretanto, contava com umas 20 páginas, com fotos de Calvo Sotelo e Felipe González e, mais recentemente, também a de Aznar (NASCIMENTO, *Hispanista*, 2003, p. 119). Para o escritor, em consequência disso, a geração de sua filha “tiene la memoria descompensada y la memoria objetiva, como referencia es fundamental. Sin saber lo que fuimos no podemos saber lo que somos”. (*elmundolibro.com*, 2002, n/p. Disponível na web). Ampliando sua perspectiva, prosseguiu:

España es una plaza pública en la que convive gente muy distinta. Intenté explicarle a mi hija un pedazo de historia de forma divertida para que sepa de donde viene, pero no la visión gloriosa y contaminada del franquismo, sino con una en la que ni se vanaglorie ni se avergüence[...] (*elmundolibro.com*, 2002, n/p).

O apagamento da memória é uma das preocupações do escritor Pérez-Reverte e, já na dedicatória do primeiro volume da série *Las aventuras del Capitán Alatríste*, deixa isso bem claro: dedica-o aos avós “por la vida, los libros y la memoria”. Isso talvez explique seu gosto pela história e pela literatura e sua preocupação de tentar impedir que se concretize o “borrado de memória” ao qual sua filha Carlota e seus coetâneos são submetidos. Todos esses fatores foram decisivos para que o *Capitán Alatríste* ganhasse uma dimensão mais ampla: López de Abiada afirma que o que começara a ser escrito como uma diversão, um relato de 70 páginas, se aprofundou

na história e na literatura do século XVII, da Madri decadente dos Áustria porque “todo lo que pasa hoy estaba entonces allá. La corrupción, el poder de los validos, los fueros...” (LÓPEZ DE ABIADA, 2000, p. 7), ou seja, trata-se, como afirma Pérez-Reverte, de

la misma España [...]: en vez de banqueros genoveses hay banqueros marioscondes, y en vez de Conde-Duque de Oivares, pues hay Álvarez Casco o Alfonso Guerra [...]. Cuando estaba trabajando en esta novela me di cuenta de lo poco que hemos cambiado y de los españoles que somos [...]. Cuando ahora releo algunos de los episodios, [...] asocio sin querer a la Iglesia, a la banca, al estado, el poder, la corrupción y la guerra sucia porque, en realidad, esta novela es un episodio de la guerra sucia, aunque encaminada a otro tipo de cosa. (LÓPEZ DE ABIADA, 2000, p.42)

Por seu lado, Lope de Vega sentia especial inclinação para extrair lições para o presente da história da Espanha e de Portugal e, com relação ao período que precedeu o Renascimento, buscou documentar-se nos cronistas, nas lendas e no *Romancero*⁵. Para Wilson y Moir, Lope de Vega, em suas comédias de capa e espada mais entretidas, tratava “de modo hábil, ligero, a menudo satírico, las costumbres, los tabúes y los prejuicios de su propia clase social”. (1992, p. 102)

No *Siglo de Oro*, são muitas as obras que dramatizam os conflitos de honra. E Lope, em *El arte nuevo de hacer comedia* afirma que as obras que tratam dos conflitos de honra “mueven con fuerza a toda la gente”, o que, para Wilson y Moir reflete, seguramente, uma das preocupações reais do público para o qual Lope escrevia (1992, p.119). O dramaturgo defende que a honra não é atributo exclusivo dos nobres, contrariando a convicção aristocrática de que os plebeus não são capazes de ter o sentido da honra. Um exemplo está na fala

⁵ O *Romancero Español* é uma coleção de poemas anônimos sempre breves, compostos originariamente para ser cantados ou recitados ao som de um instrumento.

de Fernán Gómez, em *Fuenteovejuna*, aos aldeões: “Vosotros honor tenéis? / Qué frailes de Calatrava”. (LOPE DE VEGA, 1619, p. 205).

Pelo que demonstram as atitudes das personagens na série do *Capitán Alatriste*, Pérez-Reverte parece estar inteiramente de acordo com Lope de Vega: todo ser humano, não importa sua posição social, tem direito a ter honra e dignidade, a respeitar-se e a ser respeitado. O tema da honra mantém-se bem vivo em nossa época e mais de uma vez o narrador de Pérez-Reverte nos remete a isso. Nas expressões usadas de maneira a concluir um relato sobre falta de honra e dignidade, sobre suborno e corrupção no passado, o leitor vai lendo também, criticamente, o tempo presente.

Os *corrales de comedia* da Madri do Século XVII, como o *Corral del Príncipe*⁶, eram frequentados por comerciantes, soldados, nobres, artesãos, pajens, estudantes, clérigos, escritvães, lacaios, escudeiros e rufiões que “para la ocasión se vestían con capa, espada y puñal, llamándose todos caballeros y dispuestos a reñir por un lugar desde el que asistir a la representación”, ambiente fascinante ao que se acrescentavam as mulheres, como nos conta o mochileiro do Capitán Alatriste e narrador da série, Iñigo de Balboa (PÉREZ-REVERTE, 1996, p. 193), dando-nos ao mesmo tempo um retrato da sociedade da época, o povo que, segundo Lope, pagava e a quem dedicava sua obra. Para o dramaturgo, honra e virtude são os argumentos de maior sucesso: “Los casos de la honra son los mejores./ Porque mueven con fuerza a toda gente,/ Con ellos las acciones virtuosas, / Que la virtud es dondequiera amada”. (LOPE DE VEGA, 1609, v 327-330)

6 Situava-se na atual *Plaza de Santa Ana, de Madrid*, onde hoje se encontra o *Teatro Clásico Español*.

Segundo alguns de seus estudiosos, Lope escreveu suas obras não só para divertir o povo e os nobres, como também para ensinar-lhes verdades úteis, como se lê em *El arte nuevo de hacer comedia*, no qual situa a função didática do teatro espanhol: “Oye atento, y del arte no disputes, / Que en la comedia se hallará de modo/ Que, oyéndola, se pueda saber todo”. (LOPE DE VEGA, 1609, v.386-389)

Pérez-Reverte, por sua vez, senhor de uma preciosa documentação histórica, apresenta os fatos que transforma em matéria novelável de maneira pitoresca, elaborando seu texto com os recursos que se lhe oferece e ele domina: o relato oral e popular. Isso não o impede de revelar sua erudição, sem romper o tom característico do relato oral. Segundo revela nas entrevistas, seu ofício é contar histórias e fazê-lo da melhor forma possível. Sabemos que Pérez-Reverte começou a revelar sua admiração e a dialogar com Lope de Vega e sua época na série do Capitán Alatriste; observamos, porém, que continua a fazê-lo e a contar histórias mesmo quando caminha pelas ruas do Bairro de Letras, em Madri, em pleno século XXI, como revela na crônica *Cervantes, esquina a León*, publicada em primeiro de março de 2009, no *El Semanal*, número 1114, uma revista online da atualidade.

A modo de conclusão: o encontro e o desejado diálogo na Madri do Século XXI

A crônica revertiana⁷ funciona como fecho deste artigo e deixa claro o que defendo já a partir do título: é possível (e desejável) o estabelecimento de um diálogo entre um dramaturgo do *Siglo de Oro*, um escritor contemporâneo, membro *de la Real Academia*

7 Pode ser lida em <http://www.lanacion.com.ar/1109526-cervantes-esquina-a-leon>

Española, nascido em 1951 e jovens do século XXI, desde que o professor não esteja imerso no sistema de confusões que afastou a literatura da sala de aula pelas assim ditas dificuldades que a leitura de um texto literário, especialmente em língua estrangeira, oferece ao aprendiz. Esse grande equívoco impede que o estudante descubra outros mundos possíveis pela prática da leitura poética. Mas qual será o procedimento, o passe de mágica capaz de fazer com que os jovens de hoje se interessem pela leitura, e possam até mesmo ler ou assistir às obras dos dramaturgos do Século de Ouro?

Valho-me da crônica de Pérez-Reverte para concluir minhas reflexões. O escritor revela que gosta da *Calle de Cervantes*, em Madri, pois ali tem a impressão de cruzar com amigáveis fantasmas. Explico: nesta parte de Madri viveu o criador de *Don Quijote de la Mancha*, viveu também Lope de Vega, na esquina com a *Calle de Quevedo* está a casa onde viveu o poeta que dá nome a essa rua. São esses alguns dos ilustres e amigáveis fantasmas a que se refere Pérez-Reverte. Ali pertinho está o *Convento de las Trinitarias* onde repousam os restos mortais de Cervantes. Neste lugar, com frequência, podem ser vistos estudantes acompanhados por um professor que se esforça por despertar-lhes o interesse para a importância e toda a memória histórica e literária ali concentrada.

E em um de seus passeios pela *Calle de Cervantes*, Pérez-Reverte encontrou um grupo disperso de adolescentes acompanhados por uma professora que tentava fazê-los interessarem-se pelo que comentava. Eis a cena, em palavras do escritor:

La estampa del grupo era la que pueden imaginar: una veintena de chicos aburridos, la profesora contando lo de la casa cervantina, cuatro o cinco atendiendo realmente interesados, y el resto hablando de sus cosas o echando un vistazo al escaparate de un par de tiendas cercanas. Cervantes les importa un carajo, me dije una vez más. (PÉREZ-REVERTE, 2009, n/p)

Para Pérez-Reverte, tal situação é compreensível, pois em sua visão crítica e aguda observa que “en el mundo que les hemos dispuesto, poca falta les hace. Mejor, quizás, que ignoren a que sufran”. (PÉREZ-REVERTE, marzo/2009, n/p). Seguiu seu caminho, quando foi reconhecido pela professora que mostrou aos jovens o conhecido escritor, enumerando algumas de suas obras. À menção do *Capitán Alatriste* uns dois ou três o olharam com interesse. O escritor cumprimentou-os cortesmente e se dispôs a prosseguir caminhando quando a professora lhe pediu que comentasse um pouco sobre o bairro para seu grupo. Pérez-Reverte confessa que a docência não é o seu forte; entendia bem que aqueles adolescentes não tivessem interesse pelas palavras de um homem de meia idade em uma manhã fria de inverno e, pensando rapidamente, apelou para uma estratégia de seu antigo ofício de jornalista: apresentar-lhes o tema como uma crônica de telediário. Diante de uma professora assustada, deu curso a sua criatividade, atraindo a atenção até dos que, afastados, olhavam com interesse as vitrines das lojas próximas. Seu relato trouxe-os de volta ao grupo:

Se odiaban a muerte, mepecé, viendo cómo la profesora abría mucho los ojos, horrorizada. Eran tan españoles que no podían verse unos a otros. Se envidiaban los éxitos, la fama y el dinero. Se despreciaban y zaherían cuanto les era posible. Se escribían versos mordaces, insultándose. Hasta se denunciaban entre sí. Eran unos hijos de la grandísima puta, casi todos. Pero eran unos genios inmensos, inteligentes. Los más grandes. Ellos forjaron la lengua magnífica en la que hablamos ahora: (PÉREZ-REVERTE, marzo/2009, n/p).

Já disse alguém que não basta contar: o que importa é saber contar. E nisso nosso narrador é mestre! Naquela curiosa e inusitada aula sob o céu cinzento e o ar frio de uma manhã madrilense, não se ouvia voar uma mosca, tal era o silêncio que imperava entre

os jovens, que, em atitude respeitosa, escutavam, interessados, a história que lhes contava o escritor. Prosseguiu Pérez-Reverte:

Tenéis suerte de estar aquí -dije, más o menos-. Nunca en la historia de la cultura universal se dio tanta concentración de talento en cuatro o cinco calles. Se cruzaban cada día unos y otros, odiándose y admirándose al mismo tiempo, como os digo. Ahí está la casa de Lope, donde alojó a su amigo el capitán Contreras, a pocos metros de la casa que Quevedo compró para poder echar a su enemigo Góngora. Por esta esquina se paseaban el jorobado Ruiz de Alarcón, que vino de México, y el joven Calderón de la Barca, que había sido soldado en Flandes. En el convento que hay detrás enterraron a Cervantes, tan fracasado y pobre que ni siquiera se conservan sus huesos. Lo dejaron morir casi en la miseria, y a su entierro fueron cuatro gatos. Mientras que al de su vecino Lope, que triunfó en vida, acudió todo Madrid. Son las paradojas de nuestra triste, ingrata, maldita España (PÉREZ-REVERTE, 2009, n/p).

Todos os elementos que caracterizam as obras de Pérez-Reverte estão aí presentes: o conhecimento profundo da história da Espanha e da Literatura espanhola, o espírito crítico, a ironia, a comparação subentendida que estabelece entre a Espanha de séculos passados e a Espanha de hoje, por exemplo, saltam aos olhos e seduzem o leitor/ouvinte. É aquela sedução que se impõe quando um bom professor-leitor faz chegar a seus alunos um texto literário através de sua voz, exercitando seu poder de sedução, de provocação pela sutileza, a ação exata que conquista um possível futuro leitor, naquele processo de contágio de que fala a argentina *María Inés Bogomolny*:, para quem ler é contagioso. (BOGOLMONY, 2003, n/p)

No encontro de Pérez-Reverte com os adolescentes de uma escola de Madri não havia a palavra escrita: ele falava sobre escritores de quatro séculos passados, contando-lhes fatos de maneira

a despertar-lhes a curiosidade, contagiando-os com seu conhecimento. É o que se percebe quando Pérez-Reverte comenta:

Los chicos todos estaban agrupados y escuchaban respetuosos. No a mí, claro, sino el eco de las gentes de las que les hablaba. No las palabras de un escritor coñazo cuyas novelas les traían sin cuidado, sino la historia fascinante de un trocito de su propia cultura. De su lengua y de su vieja y pobre patria. Y qué bien reaccionan estos cabroncitos, cuando les das cosas adecuadas. Cuando les hacen atisbar, aunque sea un instante, que hay aventuras tan apasionantes como el París-Dakar [...], y que es posible acceder a ellas cuando se camina prevenido, lúcido, con alguien que deje miguitas de pan en el camino. (PÉREZ-REVERTE, 2009, n/p).

Não é preciso dizer muito para comprovar que as artes do contar de que se vale o escritor se não envolveram a todos os jovens, capturando-os para a leitura, impressionou-os bastante e os fez perceber novas maneiras de ver o mundo. Eles descobriram, pela palavra sedutora de um escritor que sabe como contar que, seguindo a trilha indicada pelas migalhinhas de pão identificadas pelo olhar observador é possível descobrir um mundo diverso, apaixonante, pleno de novas aventuras e de outros modos de ser.

O diálogo através dos séculos estabelece-se, finalmente, pelo movimento de abrir o mundo significativo através de diversos recursos, provocadores, sempre, de maneira a que o jovem da era eletrônica se decida a participar dele, e descubra a importância do conhecimento do outro e do mundo propiciado pela aventura da palavra. No ensino de uma língua estrangeira, por meio de diferentes temas e de outros meios que costumo chamar de “iscas” para capturar o interesse, o estudante acederá a valores éticos, estéticos, ideológicos, morais, como quer Rodrigues Lima (LIMA, 2004, p. 190), pois o ensino de uma língua estrangeira, em uma esfera

de objetivos pedagógicos mais amplos, vai muito além dos limites das habilidades e competências previstas nas práticas curriculares tradicionais.

Chegamos ao final, voltando às epígrafes: importa valer-se da informação para construir um caminho novo por meio do qual se facilite ao estudante a construção de saberes necessários para não só compreender o outro, mas perceber o mundo de maneira reflexiva e reconhecer seu lugar nele. O diálogo do estudante com o mundo pode ser facilitado pelo texto literário graças à diversidade de linguagem e aos diversos temas que aborda, uma vez que ele provoca, inquieta, suscita discussões, dúvidas, reflexões e, principalmente, a curiosidade de ler outros textos, de descobrir o mundo escondido nas letras, nas palavras de uma boa e bem apresentada história.

Referências

CANDIDO, Antonio. El derecho a la literatura. In _____. *Ensayos y comentarios*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995. pp. 149-173.

LOPE DE VEGA. *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. *Fuenteovejuna*. 2ed. Quito: Libresa, 1999.

LÓPEZ DE ABIADA, J.M. y LÓPEZ BERNASOCHI, A (Editores). *Territorio Reverte*. Madrid: Verbum, 2000.

PÉREZ-REVERTE, Arturo. *Las Aventuras del Capitán Alatriste*. Madrid: Alfaguara, 1996.

PÉREZ-REVERTE, Arturo. *El Oro del Rey*. Madrid: Alfaguara, 2000.

PÉREZ-REVERTE, Arturo. *El Caballero del Jubón Amarillo*. Madrid: Alfaguara, 2003.

LIMA, Luciano Rodrigues. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K., SCHEYERL,

D (Org.). *Recortes interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EdUFBA, 2004, p. 173-191.

VALBUENA PRAT, Ángel. *Literatura Castellana*. I. De los orígenes al Romanticismo. Barcelona: Juventud, 1979.

WILSON, E.M. y MOIR, D. *Historia de la literatura española 3*. Siglo de Oro: teatro. Barcelona, 1992.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ABRAMOVICH, Fanny. Fragmentos de texto, citados por Carlos Brito no artigo: *Literatura infantil e linguagem oral na clínica fonoaudiológica: em busca de um paradigma de subjetividade*. Disponível em: www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1535. Consulta em 03 de agosto de 2009

ASTORGA, Antonio. “Arturo Pérez-Reverte ingresa en la Academia glosando el <<golfaray>>, el habla de los hampones del Siglo de Oro”. ABC.es Madrid, 13 de junio de 2003, não paginado. Disponível em: http://www.abc.es/hemeroteca/historico-13-06-2003/abc/Cultura/arturo-perez-reverte-ingresa-en-la-rae-glosando-el-golfaray-el-habla-de-los-hampones-del-siglo-de-oro_187592.html Consulta em 03 de agosto de 2009

BOGOLMONY, Ma. Inés. Leer es contagioso, 2003, n/p. Disponível em: http://www.el-libro.com.ar/archivo_documental/PDFs/011-Bogolmony.pdf Consulta em 03 de agosto de 2009

elmundolibro.com. Pérez-Reverte explica el nacimiento de su personaje más famoso 25/11/2002. Disponível em: <http://www.elmundo.es/elmundolibro/2002/11/25/anticuario/1038222123.html> Consulta em 02 de agosto de 2009.

LOPE DE VEGA y CARPIO. *Fuenteovejuna* Comedia Famosa (1619). Disponível em: www.alcudiavirtual.ua.es Consulta em 12 de agosto de 2009.

_____: *El Arte Nuevo de Hacer Comedias* (1609). Disponível em: <http://www.trinity.edu/org/comedia/misc/artnue.html>. Consulta em 02 de agosto de 2009.

NASCIMENTO, Magnólia. Cipriano Salcedo y el Capitán Alatraste: una mirada hacia el pasado de España. *Hispanista*, Revista Electrónica, número 14, 2003, p. 119. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo119esp.htm>. Consulta em 01 de agosto de 2009

PÈREZ-REVERTE, Arturo. Cervantes, esquina a León. *Patente de Corso*. XL Semanal, 01/03/2009. Disponível em <http://www.lanacion.com.ar/1109526-cervantes-esquina-a-leon>. Consulta em 01 de agosto de 2009

QUEMAIN, M.A. *Nueva novela folletín de un escritor envidiado*. Noviembre de 1998. no paginado. Disponível em: <http://www.icorso.com/cola7.html>. Consulta em 01 de agosto de 2009

QUEVEDO, F. “Hay locuras de un mancebo”. Let. Bursca IV, in *Poesías*, p. 264.

Disponível em: http://books.google.es/books?id=2gABAAAAMAAJ&pg=PA269&lpg=PA269&dq=%22Quevedo+Ved+en+qu%C3%A9+vendr%C3%A9+a+parar,%22&source=bl&ots=W1ZHGKZwvD&sig=ewazqe21PvFVqCsFSopWzLDQp58&hl=pt-BR&ei=yIJ8SoXYC4eCMseqtOYC&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#

Consulta em 02 de agosto de 2009.

SARAMAGO, José. *Escola on line*. Seção Fala, Mestre. Edição Nº 166 Outubro de 2003. http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/143_jun01/html/fala_mestre. Consulta em 02 de agosto de 2009

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

Modernidade tardia

Late modernity

Eneida Maria de Souza e Wander Melo Miranda

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: O artigo discute o conceito de modernidade tardia, bem como outros conceitos a ele associados, mostrando sua relevância para o desenvolvimento da teoria e da crítica produzida na/sobre a América Latina. A partir do desvelamento de complexos movimentos de tensão e defasagem entre modernidade/modernização, arte/cultura de massa, local/global, evidenciam-se práticas contemporâneas, desde o campo da literatura até os da arquitetura, da política e da mídia, que problematizam a possibilidade de se estipularem fronteiras precisas entre temporalidades e valores sócio-históricos em contextos periféricos. Nesse sentido, as noções de “entre-lugar” e “margem” são convocadas a fim de ressaltar, ao lado do qualificativo “tardio”, a importância de se pensar a produção brasileira e latino-americana, em geral, dentro de uma perspectiva pós-colonial que evite modelos cristalizados de identidade, assim como a estabilização de padrões interpretativos da nossa dinâmica sociocultural.

Palavras-chave: modernidade tardia, teoria e crítica cultural, estudos latino-americanos.

ABSTRACT: This article discusses the concept of late modernity, as well as other concepts associated with it, showing its relevance to the

development of theory and criticism produced in/on Latin America. The unveiling of complex movements of tension and gap between modernity/modernization, art/mass culture, local/global demonstrate contemporary practices from the field of literature to architecture, politics and the media, that question the possibility to stipulate precise boundaries between temporalities and socio-historical values in peripheral contexts. In this sense, the notions of “in-between” and “margin” are convened to highlight beside the adjective “late”, the importance of thinking about the production in Brazil and Latin America, in general, within a post-colonial perspective that avoids crystallized models of identity as well as the stabilization of interpretative standards of our socio-cultural dynamics.

Keywords: late modernity, theory and cultural criticism, Latin America studies.

O modelo ocidental e eurocêntrico das teorias sobre a modernidade foi, por muito tempo, aceito como único, sem que sua hegemonia fosse contestada. Outras experiências da modernidade deverão ser observadas, considerando não só o descompasso temporal de sua atualização pelas distintas culturas, como as singularidades múltiplas e divergentes dessa vivência dentro das próprias culturas locais. Pensadores e teóricos contemporâneos têm se empenhado em apontar algumas possíveis saídas para sair ou entrar na modernidade, como assim se expressou Néstor Canclini. Dotados de pensamento nômade e de experiência vital em permanente deslocamento, esses autores se apropriam da teorização aprendida pelos discursos hegemônicos para desconstruí-los. Romper estrategicamente com as teorias que consolidaram o mito da modernidade se justifica pela emergência em assumir novas propostas capazes de contribuir para o norteamento das indagações do presente. Ao termo pós-modernidade, de caráter geral e pertencente ao universo anglo-saxão, são criadas outras nomenclaturas, com vistas a expressar mais objetivamente o pensamento e a realidade de cada

cultura enfocada. A pós-modernidade, em toda sua dimensão e abrangência, não poderá ser analisada sem a reflexão das várias vertentes que compõem o espírito moderno. Os conceitos legados pelas culturas hegemônicas são colocados em xeque e revisitados, levando em conta a importância que as transformações políticas e culturais representam atualmente para o entendimento do mundo globalizado.

É por demais consensual a afirmação de que no próprio continente latino-americano as ocorrências culturais e artísticas não se realizam de modo homogêneo. Jesús Martín-Barbero, teórico espanhol radicado na Colômbia, introduz uma reflexão original nos estudos da mídia – a modernidade descentrada – que responde pelas várias temporalidades detectadas perante a recepção de culturas hegemônicas pelas periféricas. Nesse sentido, o modo pelo qual a modernidade é referencializada é sempre no plural, pela existência de distinta configuração conceitual: o princípio de homogeneidade é substituído pelo de heterogeneidade. Trata-se de alternativas de definição concernentes ao termo pós-moderno, quando se propõe refletir sobre os múltiplos e complexos âmbitos da cultura na América Latina.

A noção de atraso, por exemplo, se desvincula do teor negativo e se impõe como peça integrante da defasagem temporal, do tardio, do sinal de mais das regiões periféricas. A experiência simultânea do tempo impede conceber a realidade dos países periféricos similar às demais, pois é importante descartar raciocínios de ordem causalista e progressista. Na perspectiva de Martín-Barbero, a simultaneidade temporal aponta diferenças e não se orienta segundo critérios analógicos, mas busca pensar a poética sincrônica de forma contextual e histórica. Verifica-se, portanto, a produção de diversas denominações relativas ao conceito de moderno, como o

de *modernismo tardio*, de autoria de Fredric Jameson, associado às noções de capitalismo tardio e de sociedade pós-industrial¹; Stuart Hall discorre sobre os conceitos de *modernidades alternativas* e de *modernidades tardias* (HALL, 1998). Outras denominações referem-se a *modernidades periféricas*, como é o caso de Beatriz Sarlo²; *modernidades livres (at large)*, segundo o teórico indiano Arjun Appadurai, no livro *Modernity at large*³; *modernização reflexiva*, no entender de Anthony Giddens⁴; *contra-modernidade*

1 “‘Capitalismo tardio’ faz o mesmo efeito, mas com uma diferença: o qualificativo ‘tardio’ raramente significa algo tão tolo quanto o envelhecimento, colapso ou fim do sistema como tal (esta é uma visão temporal, que parece pertencer mais ao modernismo do que ao pós-modernismo). O que ‘tardio’ realmente transmite é mais um sentido de que as coisas são diferentes, que passamos por uma transformação de vida que é de algum modo decisiva, ainda que incomparável com as mudanças mais antigas da modernização e da industrialização, menos perceptíveis e menos dramáticas porém mais permanentes, precisamente por serem mais abrangentes e difusas.” (JAMESON, 1996, p. 24)

2 “Las orillas, el suburbio son espacios efectivamente existentes en la topografía real de la ciudad y al mismo tiempo sólo pueden ingresar a la literatura cuando se los piensa como espacios culturales, cuando se les impone una forma a partir de cualidades no sólo estéticas sino también ideológicas. (...) Los escritores fundan el suburbio a partir de mezclas estéticas e ideológicas particulares. La solución de Borges incluye los ideogramas suburbanos, que son una invención de su primera poesía, y las citas que ponen en evidencia su trabajo a partir de las literaturas extranjeras. Borges acriolla la tradición literaria universal y, al mismo tiempo universaliza las orillas, todavía indecisas entre la ciudad y el campo”. (SARLO, 1988, p. 180-181)

3 “Los Estados-nación, en tanto unidades de un sistema interactivo complejo, probablemente no sean los que van arbitrar, a largo plazo, la relación entre la globalidad y la modernidad. Esto es lo que quiero sugerir en el título del libro cuando digo que la modernidad anda suelta y está fuera de control, a la deriva, desbordada.” (APPADURAI, 2001, p. 34)

4 “Assim, em virtude de seu inerente dinamismo, a sociedade moderna está acabando com suas formações de classe, camadas sociais, ocupação, papéis dos sexos, família nuclear, agricultura, setores empresariais e, é claro, também com os pré-requisitos e as formas contínuas do progresso técnico-econômico. Este novo estágio, em que o progresso pode se transformar em autodestruição, em que um tipo de modernização destrói outro e

cultural, como sinônimo de temporalidade disjuntiva, em Homi Bhabha (1998); ou *modernidade líquida*, conceito cunhado por Zygmunt Bauman (2001).

Uma das contribuições mais eficazes para se entender o debate sobre o tema é a de Appadurai, ao se apropriar da experiência dos exilados indianos nos Estados Unidos para a legitimação do conceito de *modernidades livres*. A eficácia consiste na sensibilidade do teórico frente à cultura de massa, à concepção de modernidades periféricas que fogem do padrão elitista e eurocêntrico. Segundo sua análise, são construídas comunidades imaginadas que se identificam pelos meios de comunicação de massa, como a televisão, o rádio, o cinema, sem passar pelo crivo de noções de modernidade arbitrada pelos parâmetros do Estado-nação. Um dos mais importantes parceiros do espírito utópico e modernizador é para Appadurai as grandes salas de cinema, responsáveis não só para a transformação das subjetividades cotidianas, mas que iriam atuar, deliberadamente, nos hábitos e nos costumes dos exilados. A crescente atuação dos meios de comunicação de massa interfere na concepção de universos imaginativos que desfazem barreiras territoriais e lançam o indivíduo em busca de prazer, reflexão e vida em comunidade. A cultura de massa foi – e ainda continua – banida da elite pensante moderna, interessada em copiar modelos das metrópoles e em esquecer as peculiaridades locais, produtoras de diferença.

Segundo Martín-Barbero (1997), a modernidade descentrada refere-se a uma “descontinuidade de modernidade não-contemporânea”, em que a não-contemporaneidade se distingue da ideia de *atraso constitutivo*, de atraso convertido em chave explicativa da

o modifica, é o que eu chamo de etapa da modernização reflexiva.” (GIDDENS; BECK; SCOTT, 1997, p. 12)

diferença cultural. Apresenta-se ainda sob duas versões: a primeira, sinalizando que a originalidade dos países latino-americanos, e da América Latina como um todo, dependeu de fatores que se desvinculam da lógica do desenvolvimento capitalista; a segunda, considerando a modernização como a recuperação do tempo perdido, e, portanto identificando o desenvolvimento com o abandono de identidades locais para nos tornarmos modernos. Essa descontinuidade estaria situada em outra chave, ao permitir que se rompa “tanto com um modelo a-histórico e culturalista quanto com o paradigma da racionalidade acumulativa, na pretensão de unificar e subsumir num só tempo as diferentes temporalidades sócio-históricas.” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 214) A passagem referente ao conceito de modernidade descentrada conceituada por Barbero é a que se segue:

El inacabado proyecto de la modernidad no puede entonces separarse tan nítida y limpiamente de la razón que inspira la modernización como pretende Habermas (*El discurso filosófico* 13 y ss). De ahí que su crisis comporte para la periferia elementos liberadores. Así la posibilidad de afirmar la “no simultaneidad de lo simultáneo” (Rincón) – la existencia de *destiemplos* con la modernidad que no son pura anacronía sino *residuos* (en el sentido que esa noción tiene para R. Williams en *Marxismo y literatura* 144) no integrados de *otra economía* – que al trastornar el orden secuencial del progreso modernizador libera nuestra relación con el pasado, con nuestros diferentes pasados, haciendo del espacio el *lugar* donde se entrecruzan diversos tiempos históricos, y permitiéndonos así recombinar las memorias y reapropiarnos creativamente de una descentrada modernidad. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.9)

Na mesma linha de raciocínio, Hans Ulrich Gumbrecht utiliza a expressão “cascatas de modernidade”, com o intuito de refletir sobre a dimensão simultânea do tempo, tendo em vista o rompimento

com a perspectiva homogênea e unívoca dos tempos contemporâneos. Como Barbero, Gumbrecht propõe abordar a modernidade da seguinte maneira:

Quem opera com problemas e conceitos como os de modernidade e modernização, períodos e transições de período, progresso e estagnação – pelo menos quem o faz dentro do campo da cultura ocidental e está interessado em discutir a identidade do próprio presente histórico – não pode deixar de confrontar-se com o fato de uma sobreposição desordenada entre uma série de conceitos diferentes de modernidade e modernização. Como cascata, esses conceitos diferentes de modernidade parecem seguir um ao outro numa sequência extremamente veloz, mas, retrospectivamente, observa-se também como eles se cruzam, como os seus efeitos se acumulam e como eles interferem mutuamente numa dimensão (difícil de descrever) de simultaneidade. (GUMBRECHT, 1998, p. 9)

Julio Ramos reforça a necessidade de se pensar na existência de múltiplas modernidades, ao analisar a questão do franco-centrismo das teorias da modernidade em Benjamin,

centradas na experiência parisiense, modelo frequente, ainda hoje, de teorizações de uma modernidade global, que obviamente nem sempre é aplicável a outras experiências da modernidade. [...] Como falar da modernidade sem perder de vista as singularidades múltiplas e divergentes da experiência moderna? (RAMOS, 2009, p. 33)

O exemplo ao qual o crítico se atém é o de Walter Benjamin, por meio da sua experiência vivida longe de Paris e fora dos parâmetros ditados por uma modernidade urbana. A ida ao porto francês de Marselha lhe proporcionaria o contato com manifestações periféricas de cultura, como o jazz, interpretado por negros e imigrantes. Como consequência, o filósofo passa a articular “o reconhecimento da modernidade desigual, dominada pela interação irreduzível de

temporalidades múltiplas.” (RAMOS, 2009, p. 40) O argumento utilizado por Ramos para justificar a descoberta, embora tímida, de Benjamin, dessa outra vertente da modernidade, estaria na experiência do haxixe, da droga que permite o deslocamento e a passagem do âmbito teórico ao ficcional, ou em suas palavras, ao narrativo. Experiência que se passa no nível do corpo do filósofo, uma das múltiplas formas de se conceber os traços dessa modernidade tardia:

Ali, naqueles becos aos pés dos paredões dos molhes de onde partiam os novos transatlânticos, Benjamin se afasta de Hegel e do alemão de Goethe para celebrar, de maneira tímida, porém firme, a irrupção do ritmo, esse ritmo que lhe invadia como um maravilhoso e estranho dialeto; ali, num pequeno bar cheio de marinheiros do sul, onde “tudo [o Todo] desapareceu de repente num ruído não de ruas, mas de vozes [...] e onde [lhe pareceu] de repente que os marselheses não falavam francês suficientemente bem” (p. 35), e menos mal, sugere Benjamin, porque desses murmúrios surgia a língua nova de uma modernidade distinta, inaudita, incompreensível e bela, inclusive para aquele leitor de Proust e Baudelaire. (RAMOS, 2009, p. 41)

Essa posição descentrada e politicamente saudável diante da modernidade que se reestrutura nas margens da cultural hegemônica ocidental é ainda percebida por Jesús Martín-Barbero, ao se referir às inserções do discurso marginal no espaço urbano contemporâneo. No seu livro *Al sur de la modernidad*, ao tornar reversível a célebre frase de Benjamin, “todo documento de cultura é também um documento de barbárie”, desfaz opiniões negativas de pensadores europeus sobre o rock, como as de Adorno, Milan Kundera e George Steiner. O antropólogo afirma que “nesses obscuros tempos, há documentos de barbárie que poderiam estar sendo documentos de cultura.” Contrário à acusação de ser o rock um pretexto para a instauração da barbárie, Barbero avalia positivamente

o gênero musical, por se apresentar como "nova esfera sonora capaz de produzir formas de solidariedade grupal e abalar a velha autoridade da ordem verbal". São movimentos que atravessam, minam e subvertem a cultura, seja através da ilegibilidade dos *grafitti*, dos ruídos das cidades, seja através dos ritmos que se mesclam aos demais barulhos urbanos, fazendo irromper as frágeis utopias do cotidiano. O antigo cenário letrado das cidades cede lugar às manifestações artísticas transnacionais e à presença de comunidades periféricas, produtoras de novas sensibilidades e múltiplas formas de se conceber a modernidade. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.123)

O que há de comum entre Ramos e Barbero reside na atenção sensível às manifestações marginalizadas da cultura moderna, como a música negra e indígena, relidas por intérpretes que rompem com situações culturais hegemônicas e etnocêntricas. São estas as saídas encontradas pelos países periféricos para as soluções arraigadas impostas pelas estereotípias modernas. A importância atribuída à cultura de massa na construção de modernidades alternativas, do imaginário popular que possibilita novas formas de inclusão social e de pequenas utopias se resume, nas palavras de Martín-Barbero, no seguinte:

Como en la exasperante ilegibilidad de mucho del *grafitti callejero* de los últimos años, en la estridencia sonora del rock se hibridan hoy los ruidos de nuestras ciudades con las sonoridades y los ritmos de las músicas indígenas y negras, las estéticas de lo desechable con las frágiles utopías que surgen de la desazón moral, el vértigo audiovisual y la empatía con una cultura tecnológica en cuyos relatos e imágenes, fragmentaciones y velocidades, los jóvenes de todas las clases parecen haber encontrado su ritmo y su idioma. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.123)

O crítico discorda ainda da posição marxista de Fredric Jameson, ao postular, em *Modernidade singular*, que o único significado semântico satisfatório para modernidade se encontra na sua associação com o capitalismo, o que descarta a possibilidade de existência de modernidades alternativas, reduzindo-as a uma modernidade global. A dissociação do conceito de modernidade preso a conotações apenas ocidentais, possibilita a aproximação entre as modernidades alternativas e as práticas pós-coloniais, como assim também pensa Homi Bhabha. O ponto de vista de Jameson contraria os demais teóricos que defendem a existência de modernidades múltiplas e descontínuas:

Como então os ideólogos da “modernidade” (em seu sentido atual) conseguem distinguir o seu produto – a revolução da informação e a modernidade globalizada do livre-mercado – do detestável tipo mais antigo, sem se verem envolvidos nas respostas e graves questões políticas e econômicas, questões sistemáticas, que o conceito de pós-modernidade torna inevitáveis? A resposta é simples: falamos de modernidades “alternadas” ou “alternativas”. Agora todo o mundo conhece a fórmula: isso quer dizer que pode existir uma modernidade para todos, diferente do modelo padrão anglo-saxão, hegemônico. O que quer que nos desagrade a respeito deste último, inclusive a posição subalterna a que nos condena, pode apagar-se pela idéia tranqüilizadora e “cultural” de que podemos confeccionar a nossa própria modernidade de maneira diversa, dando margem, pois, a existir o tipo latino-americano, o indiano, o africano, e assim por diante. (...) Mas isso seria passar por cima de outro significado fundamental da modernidade, que é a de um capitalismo mundial. (JAMESON, 2005, p.21-22)

Essas distintas e próximas conceituações referentes à pós-modernidade se relacionam ao termo mais amplo – de *modernidades alternativas* – assinado por Stuart Hall, Giddens entre outros, motivados pela resistência a definições hegemônicas sobre a moder-

nidade. Sander Vinberg, na resenha feita sobre o livro *Alternative modernities*, editado por Dilip P. Gaonkar (2001), considera que:

There is no single school of alternative modernities, but instead a diffuse trend of recognizing certain postcolonial practices as evidence of the existence of modernity that nonetheless takes forms other than the modernity in the West. The literature largely revolves around a central theme, that ‘everywhere, at every national/cultural site, modernity is not but many; modernity is not new but old and familiar, modernity is incomplete and necessarily so. (VINBERG, s/d)

Modernidades tardias no Brasil⁵

No Brasil, é possível destacar o momento em que, de maneira peculiar, arte e tecnologia se articulam com a razão do Estado, por meio do projeto de construção da Pampulha em Belo Horizonte, na década de 1940, pelo então prefeito Juscelino Kubitschek, um

projeto modernizador que culmina com a criação de Brasília e a política desenvolvimentista dos anos 50. Tem-se aí uma espécie de narrativa fundadora da nossa *modernidade tardia* – tenta-

5 No Brasil, os estudos comparatistas tomaram novo impulso a partir de 1988, com a realização do primeiro congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), que reuniu um grande número de comparatistas do Brasil e do exterior. Nesse contexto, o diálogo com as culturas do rio da Prata destacou-se rapidamente na configuração da literatura comparada como importante objeto de estudo da Abralic. Esse interesse propiciou a realização do projeto interdisciplinar “Modernidades Tardias no Brasil”, desenvolvido de 1997 a 2000 na UFMG, com financiamento da Fundação Rockefeller. O projeto teve como objetivo desenvolver estudos sobre a heterogeneidade dos processos tardios de modernização ocorridos em várias regiões do Brasil a partir da década de 1940, a exemplo da construção do complexo da Pampulha, em Belo Horizonte, e seu posterior desdobramento na construção de Brasília. O andamento da pesquisa permitiu o intercâmbio com pesquisadores e universidades latino-americanas e europeias, ampliando o raio de alcance das discussões sobre o moderno tardio.

tiva de curar uma ferida narcísica, de preencher o hiato entre o impulso modernizante e a herança do passado. (MIRANDA, 1999, p.9)

A literatura e a arte surgidas nesta época acompanham o debate em torno da definição dos vários tipos de modernidade, seja pela continuidade aos princípios modernistas vigentes na década de 1920, seja pela distinta resposta endereçada aos parâmetros estéticos do momento. Se no período modernista o conceito de arte moderna no Brasil parecia estar consolidado, na arquitetura essa tendência não havia ainda se concretizado. A construção do conjunto arquitetônico moderno da Pampulha por Oscar Niemeyer, em 1943, se inscreve como marco dessa reflexão sobre outro tipo de modernidade, entendida como manifestação cultural que se realizava num tempo deslocado e defasado, fora de um lugar previamente estipulado e associada a vertentes periféricas de cultura. As ressonâncias dos movimentos culturais e políticos na sociedade mineira e brasileira podem ser caracterizadas pelos diferentes tipos de modernização processados nas várias regiões do país (as implicações políticas do projeto modernizador de Juscelino Kubitschek, a modernização das cidades, a construção de Brasília, a internacionalização da arte moderna e novas propostas literárias).

O programa cultural promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte tinha como meta principal transformar a cidade num fórum de debates em torno das tendências mais atuais da cultura, uma vez que a capital de Minas deveria mostrar-se sensível às inúmeras mudanças que estavam se processando no plano nacional e internacional. A hegemonia artística e política europeia começava a contracenar com a nascente influência da cultura americana, com o advento da cultura de massa, exatamente no último ano da Segunda Guerra Mundial: “O plano de tornar Belo Horizonte cada vez mais inserida

no espaço das grandes metrópoles nacionais, pela transformação de seu caráter provinciano e conservador, era um dos principais objetivos do programa político de JK.” (SOUZA, 1998, p.22)

Como contrapartida à hegemonia político-cultural dos centros metropolitanos internos e externos, a consciência de quem chega tarde à história do progresso e do novo, quando o moderno parece já estar consumado, reverte a ansiedade do atraso e do débito a favor de uma construção conceitual a *posteriori*, que seja capaz de dar conta, de elaborar conexões alternativas da arte com a política, da cultura com a vida social. Nesse caso, a noção de *moderno tardio* não deve servir apenas para se pensar a constituição do estado nacional brasileiro, do ponto de vista de Belo Horizonte e, depois, do projeto que culmina com a construção de Brasília. Mais do que isso, deve nos fazer ver, com a clareza necessária, o que aí é narrado sobre a própria modernidade.

A construção do conjunto arquitetônico da Pampulha, em área afastada do centro da cidade, revela a intenção de deslocar os espaços legitimados pelo poder estatal, ao se dirigir para uma região a ser ainda explorada, uma região de lazer e um lugar do futuro. Instaura-se nova concepção de cidade que, ao lado da jovem Belo Horizonte, lhe acrescentava atributos capazes de tornar mais atraentes o cotidiano do cidadão. A área de lazer representaria a abertura não só para novos espaços como para novos tempos, criando-se um ambiente cosmopolita, pela presença de shows no Cassino, com artistas de várias partes do Brasil e do mundo. A Pampulha representaria, ainda no imaginário belo-horizontino, com o Iate Clube e a lagoa, a ilusão do mar, "uma metáfora a mais/no mar a menos de Minas", tão bem sintetizada no poema "iate clube", de Affonso Ávila. (1998). Juscelino deslocava espaços e condensava o tempo presente com o futuro, uma forma de embaralhar os centros

hegemônicos do país e de acreditar na ousadia da experiência local como saída para a sua visão internacionalista e transnacional.

O período “construtivo” das artes e da política no Brasil culmina, portanto, com a construção de Brasília, reunião do ideal utópico de progresso com o sentido moderno e racionalista exigido pelo projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. A poesia concreta, o abstracionismo geométrico nas artes plásticas, a prosa intimista, a crônica carioca, a bossa-nova e o cinema novo representam o estilo minimalista e experimental de se fazer arte, na tentativa de utilização de uma linguagem que pudesse ser entendida internacionalmente, embora marcada pelo traço local.

A montagem moderna da cidade, pela reunião heteróclita de elementos díspares trazia, como não é novidade, a contradição entre sua forma revolucionária, que a igualava às construções dos países mais desenvolvidos e a realidade social do país, marcada pelo atraso e a miséria. A euforia que caracteriza o eterno desejo de mudança gerou a epidemia do novo, no âmbito artístico e político, pelo esforço conjunto de se redefinir o sentido de identidade nacional. A dimensão abstrata da nova estética recusa o figurativismo do alto modernismo como forma de composição da paisagem nacionalista e nutre-se do modelo político e artístico do “plano-piloto” de Brasília, poema-concreto instalado no planalto central do país.

A aceitação da sina de país periférico e a resistência que impulsiona a busca da diferença e das inserções residuais de nossa cultura frente às demais colocam em xeque o preconceito de estarem as ideias sempre fora do lugar de origem. Elas se desenvolvem segundo uma temporalidade simultânea e em descompasso com o tempo das metrópoles. E nem por isso podem ser consideradas inferiores. Vivíamos a época da confiança no atraso como forma de inserção positiva na ordem mundial.

A narrativa tardia na América Latina

A reflexão sobre as modernidades tardias se amplia de forma a retomar conceitos operatórios vinculados ao pensamento de intelectuais da América Latina, conforme se desenvolveu inicialmente. Reside aí a diferença por meio da qual se cogita transformar a distância conceitual e operacional entre países em aproximação que promova maior articulação das ideias entre o continente. Embora as noções relativas às modernidades tardias sejam distintas, a depender do *locus de enunciação* de cada manifestação em particular, o importante é permitir sua circulação e articulação mútuas, ao invés de permanecerem relegadas ao desconhecimento. Muito tem-se discutido sobre a questão de ter sido a modernidade na América Latina um caminho para se chegar à modernização e não a sua consequência. As ideias e os climas culturais demonstram, muitas vezes, viajar mais rápido do que os objetos e processos a que se referem, existindo aí boa parte da riqueza potencial de uma história de cultura local. Esse desajuste permanente leva a resultados originais e específicos nas culturas ditas periféricas, fazendo-se notar no processo de modernização urbana e industrial no Brasil durante as décadas de 1940 a 1960, assim como na literatura e nas artes. (GORELIK, 1999, p.64)

O ponto crucial dessa narrativa é a defasagem entre modernidade e modernização, que o trabalho crítico de perlaboração, a ser levado a efeito na atualidade, torna possível detectar. A questão cultural se associa à questão teórica para enfrentar a pergunta talvez mais relevante que se coloca: em cada uma das experiências tardias do moderno, que cabe levantar e analisar, existiriam programas alternativos de modernidade? Em que área sua diferença se marcaria mais acentuadamente? A partir desses programas, seria

possível refazer conceitualmente a discussão sobre modernidade, pós-modernidade, tradição?

As questões adquirem um complicador a mais quando passam a ser discutidas à luz da globalização contemporânea. Se é verdade que a globalização revela o que ela mesma destrói, trata-se de individuar percursos culturais localizados, com o objetivo de detectar como se constroem e se transformam, sem fetichizá-los ou reificá-los. Ao invés de estabelecer continuidades no interior de um sistema fechado – a modernidade como um todo unitário – interessa considerar os deslocamentos e agenciamentos de experiências do moderno como espaço privilegiado para se investigar de que forma a emergência de novos valores culturais irá ampliar as alternativas de escolha e experimentação dos indivíduos e comunidades.

A problematização dos limites culturais, acirrada atualmente pelo confronto entre o não-sentido de lugar da mídia e o localismo da cultura⁶ pauta-se pelo estabelecimento de novas perspectivas de reflexão sobre a modernidade, que se projeta e se experimenta como lembrança de exílio e desterritorialização, polissemia e multiculturalidade. A lógica suplementar que preside esse movimento reflexivo promove um excedente interpretativo que resulta no deslocamento dos valores instituídos e sua inserção numa outra ordem de avaliação. Dar novo valor ao moderno – ao se acrescentar a ele o qualificativo tardio, por exemplo, – é estabelecer outro tempo para narrá-lo e, efetivamente, um espaço de significação descentrada, aberto a modalidades distintas de atuação narrativa.

A América Latina tem se tornado um dos mais importantes objetos de pesquisa teórica do mundo contemporâneo. A ocupação desse lugar privilegiado não só revela, mas também reforça um

6 Cf. APPADURAI, 2001, p. 31.

contexto de pós-colonialismo, em que os grandes centros de estudo se ocupam da redefinição de mapas teórico-culturais, a partir das novas condições político-geográficas nascidas do êxito das guerras de independência do século 20. Ao situar-se fora dos centros hegemônicos, o continente latino-americano configura-se como um *entre-lugar*: espaço dialógico capaz de construir alternativas críticas que resignifiquem as relações dissimétricas estabelecidas com os referidos centros.⁷

Cabe, nesse caso, superar as noções de dependência cultural, subdesenvolvimento e periferia, na medida em que elas são insuficientes para viabilizar uma perspectiva crítica do mundo globalizado, em que os deslocamentos sociais e teóricos desautorizam postulações de lugares estáveis, no âmbito das articulações locais, nacionais ou internacionais. Elaborar traços identitários a partir de tais conceitos significaria, na conjuntura atual, identificar-se com uma imagem que busca superar a situação econômica desvantajosa da América Latina, mas que acaba por reforçá-la, uma vez que opera com princípios dualistas (centro/periferia, desenvolvido/subdesenvolvido) e, portanto, excludentes, que referendam os próprios centros hegemônicos como espaços de definição de identidades e lugares de enunciação latino-americanos.

Esquivar-se do olhar centralizador construído sobre seu continente não significa, contudo, descartar a tradição crítica latino-americana. Pelo contrário, trata-se de considerá-la um importante traço residual, que foi capaz de propor questões significativas em seu tempo, configurando o espaço cultural que nos permite dar continuidade ao debate literário e cultural contemporâneo. Assim, os pesquisadores do projeto *Margens/Márgenes* preferem investir

7 Cf. a criação do conceito por Silviano Santiago em “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In: *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

no desdobramento da ideia de *entre-lugar* enquanto perspectiva transversal que, desdobrada no conceito de *margem*, permite descrever a América Latina como um objeto complexo, constituído por margens e centros diversos, bem como pelo deslocamento de significados em várias direções. Por seu carácter interativo, compartilhado e inclusivo, as margens são tematizadas como possibilidades discursivas de enfrentamento das questões literárias, culturais e políticas, atuando como um operador crítico que permite repensar os processos de diferenciação cultural da América Latina.

A revista *Margens/Márgenes*, lançada em julho de 2002 e como consequência do projeto “Modernidades tardias no Brasil”, foi uma publicação semestral e principal instrumento de divulgação dos resultados das pesquisas do grupo. Os textos foram publicados em português e espanhol, com o intuito principal de abordar a articulação de espaços sociopolíticos distintos, em que as particularidades regionais, diluídas e reforçadas pelas semelhanças e diferenças de carácter global, permitem repensar o conceito de *margem* como inscrito nas dobras do tecido cultural, na superfície das contradições sociais e ao lado das lutas políticas.

Embutida no conceito de *margem*, a noção de *tardio* redimensiona as questões colocadas pelo violento processo de modernização a que os países da América Latina foram submetidos no decorrer do “breve século 20”. Pretende-se, assim, abrir espaço para um tipo de escrita e reflexão que, em sua excentricidade histórica e geográfica, possa funcionar como uma metonímia produtiva da nossa condição sociocultural no processo de globalização econômica. Dessa perspectiva, tem ficado cada vez mais claro que ninguém passa em vão pelos lugares esquecidos por uma modernização que teima em destruir possibilidades alternativas de arte, cultura política e sociabilidade.

Referências

- APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada*. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ÁVILA, Affonso. *O visto e o imaginado*. São Paulo: Perspectiva; EDUSP; Secretaria Estadual de Cultura, 1990.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Réate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- GAONKAR, Dilip P. (Ed.). *Alternative modernities*. Durham, NC: Duke University Press, 2001.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; SCOTT, Lash. *Modernização reflexiva*. Política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- GORELIK, Adrián. O moderno em debate: cidade, modernidade, modernização. In: MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 55-80).
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. Tradução de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Editora 34, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- JAMESON, Fredric. *Modernidade singular*. Ensaio sobre a ontologia do presente. Tradução de Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Al sur de la modernidad*. Comunicación, globalización y multiculturalidad. Pittsburg: University of Pittsburg, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalización y multiculturalidad.

MORAÑA, Mabel (Editora). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales*. Santiago: Cuarto Propio. 2002. p. 19-34.

MIRANDA, Wander Melo. (Org.). Apresentação. In: *Narrativas da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RAMOS, Júlio. Ficções do sujeito moderno – um diálogo improvável entre Walter Benjamin e Fernando Pessoa. In : MARQUES, R. ; SOUZA, E.M. *Modernidades alternativas na América Latina*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009. p. 32-49.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SARLO, Beatriz. *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1988.

SOUZA, Eneida Maria de. Imagens da modernidade. In: SOUZA, Eneida Maria de. *Modernidades tardias*. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 19-30.

VINBERG, Sander. Alternative modernities and postcolonial fetish forms. HISTORY – 64600/64602- Coll. Marx- 24/05/2007. Disponível em: <http://home.uchicago.edu>. Acesso em: 28 out. 2007.

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

Passeio pela memória do presente na literatura argentina: uma leitura de Carlos Gamerro e Martin Kohan

Memory of the present in argentine
literature: a reading of Carlos Gamerro
and Martin Kohan

Luciene Azevedo

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: O ensaio tenta inscrever a tensão entre o peso e a leveza no embate entre a vivência do luto e a melancolia analisando os romances de Carlos Gamerro e Martin Kohan. Apropriando-se dos conceitos freudianos, a argumentação consiste em entender o papel onipresente da memória nas narrativas argentinas contemporâneas de recuperação do passado e pressupõe que a prosa literária argentina dos anos 90 realiza o trabalho de luto em relação à própria capacidade de a literatura continuar contando suas histórias depois da ditadura.

Palavras-chave: Literatura argentina, Leveza, Memória

ABSTRACT: This essay tries to give particular emphasis to the tension between weight and lightness in the clash between the experience of

mourning and melancholia, as conceptualized by Freud. Appropriating the Freudian concepts, the argument consists in an attempt at understanding the ubiquitous role of memory in the nineties Argentine narratives of recovery of the past, and assumes that current Argentinian literary prose writers do the work of mourning in relation to their own ability to continue telling their stories after the dictatorship.

Keywords: Argentinian literature, Lightness, Memory.

“¿Qué dice la literatura cuando habla directamente del presente y, en este caso, de la memoria del presente?”
(LUDMER, “Temporalidades del presente”, 2002)

Uma das possíveis sendas a percorrer quando se trata de apontar uma temática insistentemente recuperada pela ficção argentina é a da revisitação da história pela literatura. Mas se essa é uma vertente facilmente identificável em quase toda a tradição literária argentina, é possível concordar também que essa imbricação entre literatura e história teve várias nuances e adquiriu suas cores mais intensas a partir da década de 70 quando se exigia da literatura um comprometimento político em um contexto motivado por fortes embates ideológicos: “¿Cómo no cultivar la convergencia del discurso político-ideológico con el literario, si todos lo hacían?” (GIARDINELLI, 1995)

Nesse ensaio, a questão que nos interessa pensar diz respeito aos motivos pelos quais uma vertente da literatura dos anos 90 na Argentina resolveu escolher voltar à história (e não a qualquer história, mas à história da violência, do fracasso e da guerra: ditadura militar e Malvinas), a fim de analisar a maneira pela qual refaz essa volta, suas estratégias e escolhas.

Como uma espécie de antítese à tese do engajamento político do autor através da literatura, que se comprazia com a catarse de um texto alegórico ou meramente alusivo aos horrores da ditadura em um leque tão amplo que abarcava desde o realismo fantástico até o testemunho dramatizado do sofrimento, o projeto estético dos anos 80 defendeu o literário como esfera autônoma. Ainda que essa opção não significasse uma alienação política, a possibilidade de reflexão sobre a história recente do país no espaço ficcional era franqueada através do ciframento de suas marcas, não apenas para eludir a censura militar, mas como estratégia estruturante dos relatos. Todo o esforço de encerramento do texto mimetiza o auge da crise da representação vivida por esses anos. É Piglia que inaugura, de certa forma, a década ao publicar *Respiração Artificial* dando conta de uma crise de comunicação (“época em que a experiência do relato tende a desaparecer” - SARLO, 2000, p. 51), enfrentando o impasse através de subentendidos (“o mais importante nunca se conta” - PIGLIA, 1994), lançando-se à proximidade de todos os não-ditos (o jogo com as cartas pessoais e as diferentes dimensões históricas do narrado podem ser apontados como exemplos dessas estratégias em *Respiração Artificial*). Saer, para citar apenas um dos nomes que se consolidaram como clássicos por esses anos, faz sua opção pela negatividade angustiante que se revela através da autorreflexividade do texto, do elogio ao silêncio, ao mínimo, contabilizando o número de leitores da obra em proporção inversa ao seu potencial criador (“creo que no hay que hacerle concesiones a los lectores”(SAER, 2002). A tensão criada pela consciência formal da construção da narrativa encerra o texto na sua própria intransitividade, através da concentração milimétrica e minuciosa na precisão, optando pelas elipses:

El discurso sobre la ficción incorporado a la ficción misma expresa tal vez las ilusiones perdidas respecto de la posibilidad de la comunicación...El discurso sobre la ficción es un modo de expresar la negatividad. (SAER, 2002)

A geração dos novos escritores surgidos nos anos 80 assumiu essa tradição, continuando "la labor de aquellos a quienes consideramos hegemónicos" (BENZECRY, 1997, p. 559) – apesar de reivindicar um lugar próprio: "no quiero ser por reciente, ni creciente, sino por algunas otras cosas"(CAPARRÓS, 1989) – , se levamos em conta a afirmativa de Martin Caparrós, em artigo que pretendia fazer um balanço do romance argentino na década de 80. É curioso perceber que apesar de negar a existência de um projeto comum que identificasse o grupo Shangai (que, em seguida, veio a constituir o núcleo de colaboradores da revista *Babel*: Sergio Chejfec, Luis Chitarroni, Daniel Guebel e Alans Pauls, além do próprio Caparrós, diretor da revista), a verve autoral toma ares de quase manifesto e deixa entrever nas entrelinhas um programa ao se posicionar claramente contrária à estética engajada dos 60, ironicamente classificada como "literatura Roger Rabbitt": "cuando estava claro que la ficción literaria estaba dispuesta a interactuar valientemente con la vida, a rectificarla, a revelarle la verdad, a encauzarla." (CAPARRÓS, 1989).

Ao renegar o paradigma do engajamento, considerando-o fracassado e inatual, outras afinidades eletivas se apresentam: Borges, Saer, Aira... Rechaça-se uma tradição em favor de outra, parece afirmar subrepticamente a voz de Caparrós. A retórica de manifesto fica mais contundente quando radicaliza a afirmação de autonomia da literatura ("quizás podamos escribir desde nada, para nada inmediato, sin urgencias, para la escritura, para el placer más íntimo, para el bronce, para nada." - CAPARRÓS, 1989), arriscando-se a mesma instrumentalização do literário, às avessas.

Leveza e memória nos anos 90

O brevíssimo passeio realizado por algumas das sendas da literatura argentina das últimas décadas aponta para uma tensão central entre o entendimento do literário como instrumento político e sua realização autônoma como ficção. Tensão que ativa a dialética da tradição e da ruptura, enquanto lugares a partir dos quais se escolhe para falar.

Sem a negação da tradição ou a reivindicação da ruptura, essa forte dualização parece amainar-se nos anos 90, através de uma operação de *bricolage* que se aproveita das ruínas de cada um dos gestos já superados. Fazendo figurar a História nas histórias, a literatura desse período resgata uma intencionalidade política que, sem se deixar aprisionar como objeto comprometidamente engajado, é posta em jogo pela linguagem que abdica da opacidade e do “susurro entrecortado” (CAPARRÓS, 1989) para fazer falar. Uma operação que desliza do ciframento à fabulação, superando a “impossibilidade de organizar o vivido enquanto matéria narrável”. (AVELAR, 2003, p. 218)

Em *Seis Propostas para o Próximo Milênio*¹, Ítalo Calvino dialoga com a crise dos valores que garantiam à literatura um papel. Cada uma das propostas, leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade, não pretende excluir seu contrário, nem se estabilizar através de uma ótica dualista, mas trocar de papéis com seus duplos a fim de buscar um ajuste ao novo cenário contemporâneo. Mais do que fórmulas de procedimentos formais, as propostas se

1 CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio. Lições Americanas*. Trad. Ivo Barroso. 4 reimpressão. São Paulo, Cia das Letras, 1990. As propostas foram escritas a fim de serem proferidas na Universidade de Harvard, durante o período letivo de 85-86. A sexta conferência não chegou a ser redigida.

configuram como outros valores capazes de integrar a literatura a seu espírito do tempo. Por trás da tentativa de pensar por novos parâmetros, se põe em pauta a refuncionalização da literatura.

Talvez a qualidade mais emblemática dessa nova função seja a leveza. Na troca de papéis, o peso do mundo deixaria de ser o tema principal e daria lugar à perspectiva da leveza. Esse jogo funciona pela tática do desvio, negando-se ao enfrentamento direto com o peso do viver.

Como seria possível pensar a leveza em textos que operam o resgate de uma história traumática? Como lembrar o horror e a barbárie sem paralisar a linguagem? Enfim, como responder ao velho epigrama de Adorno?

Como negar-se ao enfrentamento direto com o “peso do viver”, como sugere Calvino, se as narrativas buscam instalar-se no momento exato em que esse peso se adensa? Como aceitar a proposta da leveza como um valor no processo de escrever em narrativas que optam pela gravidade do sinistro e do inumano? O embate entre o peso e a leveza poderá ser melhor caracterizado se o associarmos a dois conceitos freudianos muito utilizados quando o tema é a literatura pós-ditadura: o luto e a melancolia.

De manera en extremo paradójica, en la postdictadura el pensamiento es sufriente más que celebratorio. Marcado por la pérdida de objeto, piensa desde la depresión o incluso piensa antes que nada la depresión misma. A medida que el símbolo dictatorial diluye sus aristas y se incrypta en la mera administración de la pérdida de sentidos dentro del marco tardocapitalista, la situación de pérdida simbólica y retraimiento libidinal tiende máximamente a incrementarse. La posibilidad extrema es que el impase libidinal lleve el duelo a condiciones de melancolía radical. (MOREIRAS *apud* Richard, 1998)

A volta a uma história traumática recente por autores que começam a publicar seus primeiros livros em uma década que se identifica com a consolidação do liberalismo, de forma singular e perversamente pactuada pelos argentinos, é sintomática de uma vontade de reconstruir o passado através de uma memória que se constitua como uma espécie de reserva imaginária resistente à fetishização dos valores pela lógica do mercado. Uma forma distinta de repensar a literatura como prática política. Voltar ao passado para “seguir pensando el mundo que nos toca vivir” (CASULLO, 2001) implica se debater entre o luto e a melancolia.

Para Freud, a melancolia se caracteriza pela incapacidade de identificar e superar o objeto da perda conscientemente, o que levaria o sujeito a uma “cesación del interés por el mundo exterior” (FREUD, s/d). Em oposição a ela, o luto seria um “afeto normal” que exigiria um trabalho e uma economia dolorosos, mas necessários à superação da perda. O trabalho do luto demanda que a libido se desprenda de seus enlaces com o objeto da perda, impondo ao indivíduo um processo doloroso enquanto permanece a “existencia psíquica del objeto perdido” (FREUD, s/d). Assimilação e superação que não estão condicionados ao esquecimento. Na verdade, luto e melancolia intercambiam as atuações morbosas ou normais de suas estratégias. A melancolia realiza um trabalho de luto incompleto excedendo a compreensão econômica desse processo e impossibilitando “la emergencia de una fase de triunfo consecutiva a su término” (FREUD, s/d).

A memória da ditadura coloca em questão horizontes de presente que apontam na direção do passado e do futuro. Como o anjo benjaminiano que volta ao passado para recolher as ruínas, o olhar sobre o recente passado histórico vivido avança sua atuação sobre o presente, projetando-se no futuro. A volta à memória impôs a tarefa de realizar o trabalho de luto e vencer a melancolia.

O impasse libidinal a que se referia Moreiras serve para realocar o par peso-leveza. Se é próprio à economia do trabalho de luto o estado de ânimo doloroso, o peso do viver aparece aqui como inevitável, mas a necessidade dessa fase não subsume o luto exclusivamente a um caráter não-festejante. A memória é um grande instrumento mediador entre o peso e a leveza. Lembrar implica simultaneamente recusar a naturalização do passado e, por meio mesmo dessa atitude, performar um futuro distinto. Se o peso se identifica com a temática, com a opção por voltar a uma “historia autofracasada” (CASULLO, 1998), a leveza, presente em uma tensão nem sempre resolvida, se efetiva como tática de desvio, sem apelar a qualquer escapismo ou devaneio, pelo próprio modo como atua a memória, por uma redefinição das estratégias do realismo presente nos textos.

A leveza garantiria ao peso escapar a suas próprias armadilhas, evitando que a narração do horror se encapsule na estética do indizível ou caia na tentativa retórica de sua super-exposição. Trabalho com o luto do dizer e não com a linguagem da melancolia.

Carlos Gamerro: desdramatização da memória

Las Islas de Carlos Gamerro é um romance surpreendente em muitos sentidos: por se tratar da estreia literária do autor, por colocar no centro da intriga a Guerra das Malvinas e, talvez o mais inusitado nesses tempos que correm: fazer com que a trama se sustente ao longo de suas mais de seiscentas páginas. A narração em primeira pessoa ganha um ritmo ágil e imprevisto através de diálogos bem tramados. Trata-se da história de Felipe Félix, um *hacker*, ex-malvineiro que tem literalmente um pedaço da guerra inscrustado no crânio: uma parte de seu capacete, devido a uma explosão. A história se inicia com a visita de Félix a Tamerlán, um multimilionário que pretende refundar Buenos Aires como

cidade do terceiro milênio e acalenta planos de se transformar em um super-homem. As torres, onde está localizado o escritório de Tamerlán e cenário em que se desenrola o encontro, são descritas como uma espécie de inferno dantesco em linguagem de ciência de ficção. Trata-se de sucessivos estamentos totalmente revestidos de vidro que transformam todo o edifício em um imenso panóptico hierarquizador. A tarefa de Félix é encontrar em arquivos oficiais e secretos informações sobre as testemunhas do assassinato cometido pelo filho de Tamerlán. Logo nos primeiros capítulos impressiona o manejo enxundioso da linguagem, amparado por um ritmo vertiginoso que vai mesclando referências a desenhos animados. À medida que a trama se arma, o leitor se dá conta de que dois universos paralelos estão jogando entre si e que convergirão ao final, imitando um desenho de Escher. Há na história duas temporalidades imbricadas, a que começa dez anos após a guerra e a que o narrador vai reconstruir pela anamnese. Para se desincumbir da tarefa proposta por Tamerlán, o protagonista necessita obter acesso às informações arquivadas nos computadores do serviço secreto do exército. Começa aí a cada vez mais estreita relação entre dois universos que à primeira vista parecem contrastantes. A opção pela nova profissão diz muito das escolhas de Félix quanto ao passado, principalmente se a compararmos ao discurso paranoico delirante de seus ex-companheiros de guerra que continuam aferrados a driblar a derrota através de insustentáveis teorias para a recuperação das Ilhas. Cada um tem seu fetiche particular que funciona como sublimação da experiência da derrota: Ignacio e a construção de uma maquete perfeita que restaure a geografia das Ilhas antes da guerra; Sergio com sua mania revisionista “buscando siempre el nudo a partir del cual las cosas podrían haber sido de otra manera”(GAMERRO, 1998, p.60); o diário do major X e sua versão enlouquecida da conquista das Malvinas. Quando Félix

recria virtualmente a guerra como um jogo de videogame, uma forma de colocar em prática o plano para conseguir os nomes das testemunhas, coloca em xeque a inverossimilhança da história real. É por isso que ao lançar mão dos meios mais absurdos para recriar a versão virtual da guerra, utilizando as tartarugas ninjas como modelos dos soldados argentinos para enfrentar os *ghurkas* ingleses, ao final termina sendo menos inverossímil ou patético que a versão de Verraco: “a los *ghurkas* los corremos con los cuchilleros correntinos” (GAMERRO, 1998, p.107), evocando uma espécie de saudosismo redivivo da tradição do “duelo criollo” (“pero como la versión duelo criollo no figuraba en el menú”, GAMERRO, 1998, p.107). Se, por um momento, armar a versão virtual da guerra também funciona para Félix como uma sublime substituição da derrota (“Le hicimos, pensé... Ganamos.”, GAMERRO, 1998, p.110), como uma possibilidade de voltar ao passado para revivê-lo de forma triunfante, o passo seguinte é a instalação de um vírus que reverta os objetivos do jogo, restaurando a vitória aos ingleses. Segunda fase do plano: a premeditação dessa falha lhe permitiria voltar aos arquivos para obter mais informações. A inverossimilhança do jogo resulta bastante realista se confrontada com as hipóteses históricas ou com a divulgação oficialista de façanhas nunca realizadas durante a guerra. O vírus se insere nas falhas do sistema para “convertir la derrota en derrota” (GAMERRO, 1998, p.113), fraturando o mito nacional de uma guerra vivida como gesta histórica.

A narrativa é a história do trabalho de luto realizado pela dor de lembrar. A trama da ficção consiste em fazer com que uma memória particular, privada, pessoal esteja conectada a uma memória social atuando como uma espécie de vírus que desmantela a retórica naturalizadora de mitos cristalizados. A memória percorre a contrapelo uma história que insiste na repetição como farsa, desvelando o lado sombrio de uma identidade nacional como símbolo da violência,

da paranoia, da banalização da morte. Por isso a investigação de D. Benito que consiste em estabelecer uma conexão entre a derrota na guerra e o roubo das mãos de Perón, mais que um sinal de delírio paranoico, é um símbolo das intrincadas relações entre os acontecimentos históricos e a perigosa idealização da nacionalidade. A rede intrincada de uma teia de aranha é a imagem que percorre o romance como um fio de ariadne funcionando como uma alegoria da interconexão dos fios da história. A lógica narrativa oscila entre os momentos de recuperação da lembrança dos horrores da guerra por Félix e os discursos cínicos de Tamerlán, “la dignidad humana se ha convertido en un valor de cambio más” (GAMERRO, 1998, p. 164), como se se tratasse de desvelar uma formação discursiva que tem como base a violência, praticada agora, às claras, segundo os valores do pragmatismo. As vozes das testemunhas a quem Félix entrevista teatralizam o domínio avassalador do mais vil capitalismo, através da retórica neo-liberal. Todas as testemunhas do assassinato participam como sócias de uma empresa de vendas que tem como modelo o método da pirâmide em que cada um dos sócios deve apresentar novos participantes para obter maiores porcentagens sobre as vendas: “En Surprise se ha realizado por primera vez el sueño dorado y la promesa de nuestro líder y presidente: convertir a todos los proletarios en propietarios” (GAMERRO, 1998, p. 199). Cada uma das falas representa uma faceta da perversidade da lógica dominante na década menemista. Caricaturalmente, os personagens desfilam lugares comuns (“Surprise no es más que un modelo a escala de la selva en que vivimos”, GAMERRO, 1998, p. 262) que funcionam como espécie de imenso arcabouço transcendental que conta com inesgotável manancial e imensa capacidade adaptativa, retornando sempre com nova roupagem.

Sem que se possa deduzir do movimento narrativo que oscila entre os retrocessos ao passado e a continuidade do presente qualquer facilidade maniqueísta do tipo “tal passado, qual presente” e superando a mera intenção panfletária de denúncia de degradação dos tempos e dos valores, a estratégia parece ser a de capturar certas permanências cúmplices entre temporalidades distintas.

O sinistro da desumanização está presente tanto na “irresponsabilidad colectiva que se apoyó en el impulso ciego del nacionalismo” (SARLO, 2002, p. 121) durante a guerra das Malvinas (e as cartas escritas aos soldados por “amas de casa pelotudas” - GAMERRO, 1998, p. 344 - são apenas um exemplo), quanto na espoliação das consciências pela ganância dos lucros: “lo que se compraba y vendía en Surprise no eran fantasías y cosméticos baratos: eran personas”. (GAMERRO, 1998, p. 217)

Quanto mais o movimento narrativo se adensa na inescrupulosidade das máximas proferidas por Tamerlán e pelos sócios de *Surprise*, mais imperativa se torna a volta ao passado e a renúncia ao esquecimento: “ahora estaba condenado a recordar” (GAMERRO, 1998, p. 352). A memória não é apenas desculpa para contar, mas emerge como imperativo de uma trama que costura duas histórias complementares em ritmo de *thriller* de ação, desenhando um equilíbrio entre sua autonomia ficcional e a referencialidade histórica.

A tensão entre o luto e a melancolia cresce à medida que a anamnese se instala (“no tenía más remedio que volver. Adonde podía ir, de todos modos?”, GAMERRO, 1998, p.102) e resgata a dor, o medo e o desconsolo para confrontá-los com a apatia e a imobilidade (“perdí densidad y nitidez... conseguí desaparecer – un truco de supervivencia”. GAMERRO, 1998, p.357)

Viver a melancolia significa lutar contra a recordação, isolar-se no mundo virtual dos computadores, evitar novas relações pessoais, encerrando-se no círculo dos ex-companheiros de combate, angustiar-se por um futuro nada promissor, desejar a morte.

O trabalho de luto começa com a vontade de contar e consiste em aceitar a convivência com a lembrança de algo traumático, liberando-o para viver o presente, sem culpas por ter sobrevivido, tornando possível um renascimento, uma nova identidade, capaz de bailar sobre “los vidrios rotos del pasado”. (GAMERRO, 1998, p. 592)

Essa tensão não é algo que se resolva definitivamente uma vez que a barbárie conservará para sempre as marcas das ruínas. No entanto, o trabalho com o luto ensina a dançar, como diria Nietzsche.

Também a estética realista encontra um novo modo de atuação em *Las Islas*. Seu jogo consiste em ressaltar a inverossimilhança de um real enlouquecido que já não basta enquanto “enunciaciones acreditadas solamente por la referencia” (BARTHES, 2002) que aposta todas as cartas do conteúdo representado no efeito de choque sobre o leitor. Contra as estratégias da conspiração e do deciframento ou a obscenidade de um olhar panóptico que prescruta as filigranas do horror, o realismo atua para desenfatar afetos. O romance não funciona como catarse para purgar os sentimentos dos leitores em relação a uma memória coletiva. A advertência de Gloria a Félix ao mostrar-lhe as cicatrizes provocadas pela tortura que sofreu enquanto esteve presa na ditadura militar é também um aviso indireto ao leitor: “Y no te asustes, que tienen más de diez años. Ya no muerden. ¿O sos de los compasivos?” (GAMERRO, 1998, p. 300). Os laços realistas amarram a discursividade e não a referência, por isso é possível entremear chistes aos momentos de maior tensão da trama. (cf. a descrição do momento de rendi-

ção para os ingleses na guerra. “!Debe ser inglés! !Hagámosnos los muertos! !Dijo che! !Es argentino!, GAMERRO, 1998, p.548). O humor é um agente corrosivo da dramaticidade.

O embate entre o luto e a melancolia é também o embate para as estratégias do romance entre o peso e a leveza. O desafio de voltar a escrever sobre a ditadura ou a guerra só ganha nova razão de ser enfrentando o dilema entre drama e desdramatização. Realizar o resgate de uma “historia autofracasada” (CASULLO, 2001), sem dúvida, constitui tarefa das mais pesadas, mas isso não significa que os modos de contar essa história (pois é disso que se trata: contar e não silenciar) estejam condenados a mimetizar esse peso. Desdramatizar não significa se entregar à “felicidade complacente própria dos que são cegos à catástrofe” (AVELAR, 2003). Tampouco investir na leveza como um valor a condenaria à submissão à “la coreografía publicitaria de lo nuevo que se agota en las variaciones fútiles de la serie-mercado”. (RICHARD, 1998)

Las Islas é uma resposta a qualquer resquício de dúvida: é possível contar histórias depois da ditadura, inclusive sobre a própria ditadura. O humor, a mescla de linguagens, a variação alucinante do ritmo narrativo, o confronto real/virtual, a capacidade de combinar tudo isso de maneira ágil e imprevisível sem perder o fio da narrativa, *contando* uma história, é uma resposta aos prognósticos apocalípticos da decadência da literatura.

Superados os impasses da estética do compromisso ou a culpa pelo fracasso da linguagem frente ao horror da catástrofe histórica, a literatura recupera sua autonomia através da capacidade de reatar os laços de uma experiência pessoal, privada com a memória colectiva.

“Hablar es mentir. Vivir es colaborar”

A terrível epígrafe de *El Secreto y las Voces* do mesmo Gamerro dá a pista para a chave de leitura da narrativa. Nesse romance, publicado em 2002, voltam à cena personagens e referências presentes em *Las Islas*. O povoado em que se desenrola a trama é o mesmo das recordações idílicas da infância de Gloria e Felipe Félix. Ainda que, no primeiro romance do autor, o lugar já apareça desmitificado como memória de um paraíso perdido de inocência e felicidade (“Malihuel no existe más, Felipe”, GAMERRO, 1998, p. 317), é aqui que o povoado será alegorizado como microcosmo da sociedade.

O argumento narrativo é sintetizado de maneira muito clara:

se comete un crimen en Malihuel. Tres mil habitantes. Todos se conocen. Esa noche no había extraños en el pueblo. O sea, el asesino tiene que ser uno de ellos. Todos sospechan de todos. O quizás, sea una conspiración, en la que todo el pueblo esté de acuerdo. (GAMERRO, 2002, p. 17)

Trata-se do assassinato de Dario Ezcurra, um habitante de Malihuel que desaparece depois que o delegado Neri empreende uma série de consultas às pessoas mais influentes da cidade a respeito da, digamos, conveniência, desse desaparecimento. O consentimento de toda uma comunidade e a naturalização do acontecido é o enigma para o qual o narrador pretende buscar respostas, refazendo o mesmo caminho, vinte anos mais tarde. Apesar de a trama ganhar ares detetivescos, a armadura narrativa está baseada em uma “conspiración de locuacidad” (GAMERRO, 2002, p. 73), e não de silêncio, optando por expor de maneira transparente as falas sem reservas dos personagens, fazendo com que cada uma das vozes delate, ainda que pela denegação, a responsabilidade pelo crime: “la verdadera [pregunta] no era ya sobre el pobre Ezcurra, sino sobre uno mismo.” (GAMERRO, 2002, p. 61) As opiniões reificadas

pelos preconceitos e pelo senso comum insistem em culpabilizar as vítimas, apontando-lhes erros de conduta. O pacto de leitura expõe a rasura que as falas pretendem impor sobre a convivência e a hipocrisia de toda uma comunidade. A memória que cada um dos depoimentos resgata tenta eludir a cumplicidade sem redenção possível. Por isso, o tom narrativo se abstém de atribuir a cada uma das vozes uma posicionalidade cínica. Burlonamente, em um dos pequenos capítulos intermédios que entremeiam o fluxo caudaloso das falas, o significado etimológico do nome do povoado é apresentado como constatação: “una pobre colección de individuos de carácter patético y/o despreciable”. (GAMERRO, 2002, p. 225)

Subrepticamente o relato expõe o confronto entre duas memórias possíveis: a dos moradores de Malihuel, para os quais a memória como “distracción cotidiana” (GAMERRO, 2002, p. 54) serve para eludir a verdade, e a vontade de saber do narrador que o faz voltar ao passado. A memória é uma espécie de ponte que ata os laços de uma identidade pessoal aos destinos coletivos de uma sociedade, duas metades de uma mesma história. Por isso, só ao final do romance é possível conhecer a identidade do narrador, reconstruída depois de “aprender sobre la marcha”. (GAMERRO, 2002, p. 260)

A narrativa atualiza o papel da memória como instrumento para prescrutar as condições de possibilidade da naturalização do horror, descartando-a como mera crônica do passado. A persistência da memória no presente rejeita a “petrificación nostálgica del ayer en la repetición de lo mismo” (RICHARD, 1998) e tampouco aceita se salvaguardar como reserva de dignidade acusando raivosamente a desmemória da atualidade.

A fim de evitar as armadilhas de uma memória cristalizada em triunfo ou fracasso o melhor é

no postular una memoria que frente a excepcionales y lacras de la historia, se piense sustancialmente como dignificadora de la sociedad, en tanto ‘fortaleza’ de un recuerdo acusatorio de lo inhumano frente a una sociedad apática o cómplice. (CASULLO, 2001)

A memória desidealiza a História e atribui a cada gesto individual a responsabilidade pela performance coletiva. O presente cobra do passado a consciência de uma convivência involuntária, impossível de escamotear (“vivir es colaborar”), já que a História é a história dos indivíduos, seus fracassos e equívocos e, por certo, há de ser também a de seus eventuais acertos.

Negando-se a aceitar a versão triunfalista do Prof. Gagliardi (“El idealismo enclaustrado del profesor quería hacer un héroe de un mártir involuntario”, GAMERRO, 2002, p. 253), o narrador nega-se a transformar a sua história em uma História sem fraturas, funcionalizante: “Quizás de tanto leerlos [los libros de su biblioteca], el profesor Gagliardi había terminado por creer en la historia, como Don Quijote en la literatura” (GAMERRO, 2002, p. 229).

Tampouco a memória serve como uma lição de fracasso. Usando como referência o mesmo Cervantes, Gamerro evoca em *Las Islas* o paradoxo do enforcado² para colocar à prova a perfeição dos computadores. Como sistemas pensados para a eficiência, as máquinas não sabem como resolver a questão, atolondradas pelo paradoxo: “Si deciden colgarlo, decía verdad y no merece morir;

2 O paradoxo do enforcado é sintetizado por Felix: “Vos sos gobernador de una isla. En la isla hay un río, sobre el río cruza un puente, al cabo del puente hay una horca. Todo el que quiera pasar debe decir adónde va; si dice verdad, pasará libremente; si miente, colgará de la horca. El sistema funciona admirablemente, hasta que un día llega un hombre que dice venir a ser colgado en esa misma horca. ¿Ves cómo viene? Si deciden colgarlo, decía verdad y no merece morir; si no muere, mentía y es obligación colgarlo. ¿Qué hacés?” (GAMERRO, 1998)

si no muere, mentía y es obligación colgarlo”(GAMERRO, 1998, p. 138). A resposta de Verraco a questão (“Ahorcalo, por supuesto. ¿A qué viene todo esto?”, GAMERRO, 1998, p. 139) reduplica o paradoxo em franca oposição à solução apresentada por Sancho (“Que viva. Cuando la justicia está en duda, es mejor optar por la misericordia”, GAMERRO, 1998, p.139), enquanto a moral da pequena fábula se explicita com a frase que encerra o episódio: “¿Entendés, ahora, por qué somos irremplazables?” (GAMERRO, 1998, p. 139). Também para a História somos insubstituíveis, porque se há um passado mítico, heróico, escamoteador de violência e morte, também existe a possibilidade de refundar uma memória de “lo que intuimos no contado en nosotros y de nosotros” (CASULLO, 2001), reescrevendo-nos no presente não apenas como repetição.

A melancolia apática e niilista parece definitivamente descartada por um trabalho de luto bem sucedido que apesar de carregar o peso da anamnese, reconhece-o como imprescindível para a superação da perda: “de no haber venido, jamás hubiera podido encontrarlo” (GAMERRO, 2002, p.255), diz o narrador pouco depois de revelar-nos que havia uma motivação pessoal para a sua volta a Malihuel: Ezcurra era seu pai.

Apesar da evidente intencionalidade política do gesto em direção ao passado, as narrativas não buscam petrificar-se como documento de uma época. O investimento no trabalho com a linguagem realça a aposta na ficcionalidade, expondo os personagens através de suas próprias falas à ambiguidade e à contradição próprias à linguagem, tornando ilegítima e descartável qualquer instância exterior de acusação. Falando, escorando-se em frases feitas, os personagens são traídos pela própria linguagem. É essa super-exposição da discursividade (quase todo o romance está construído com base no discurso direto, respeitando a oralidade) que desonera o compromisso com

o elíptico, rechaçando o silêncio em favor de uma “conspiración de locuacidad”.

Dessa forma, a busca política (“interrogar el pasado como llave del presente”- GRAMUGLIO, 1991) descarta o compromisso engajado e se redescobre possível através da autonomia do literário.

As passionalidades estão amainadas não apenas pela postura distanciada do narrador (apesar de seu envolvimento emocional), mas porque são mediadas pela memória que funciona como uma espécie de interface de desdramatização a partir do entendimento de sua nova função, permitindo à narrativa flertar com a leveza. Que, claro, não significa leviandade, mas outros modos de lidar com o peso.

Martin Kohan: Entre o peso e a leveza

Em *Dos Veces Junio* de Martín Kohan, a tensão entre o peso e a leveza parece se agudizar. A narrativa dispara com uma frase retirada de um dos depoimentos sobre a repressão política registrados pelas Actas del Juicio: “¿A partir de qué edad se puede empezar a torturar un niño?” (KOHAN, 2002, p. 11). O choque provocado pela violência da pergunta é imediatamente rasurado pela surpreendente preocupação do encarregado militar em corrigir um erro de ortografia da sentença. O relato se mantém em delicado equilíbrio entre duas instâncias narrativas: a primeira pessoa do militar e a neutralidade descritiva do discurso. A estratégia desviante se mostra em toda a sua evidência através do olhar oblíquo do protagonista que estando no olho do furacão, vivendo a brutalidade dos horrores da ditadura, prefere não saber, desentendendo-se dos acontecimentos. Toda a obsessão do personagem com a correção ortográfica é alusiva da sua apreensão por reconhecer-se como engrenagem perversa

desse horror. Sua escolha pela atitude distraída aposta no azar ou na sorte: já que seu número havia sido sorteado para o serviço militar, bastava aceitar seu destino e cumpri-lo com resignação (“era como tenía que ser” - KOHAN, 2002, p. 14), sem culpa (“yo en ese lugar no era superior, era un subordinado”, KOHAN, 2002, p. 15). A conviência leva ao cuidado com a linguagem, por isso é preciso lançar mão de eufemismos quando alude à tortura, justificando sempre a presença médica na prisão com a necessidade de consultas avaliativas do estado de saúde dos presos. A verossimilhança dessas táticas desviantes está garantida pela ingenuidade simulada do personagem. Fragmentos inteiros se ocupam em descrever a rotina e o método do oficial no cumprimento de seus deveres, afastando a possibilidade de comprometimento:

el coche era llevado al lavadero una vez por semana, todos los lunes. Un día apareció una mancha en el tapizado del asiento de atrás, y hubo que hacer un lavado urgente esa misma noche. (KOHAN, 2002, p. 40)

Aqui também se trata de apontar a responsabilidade de toda a sociedade em relação aos rumos da história nacional. Assim como Malihuel representava para as “proporciones de un nebuloso país”, “un pueblo en miniatura” (KOHAN, 2002, p. 213), em *Dos Veces Junio*, o protagonista é um catalizador da conduta coletiva da população em relação ao regime de exceção: “tenían, a un mismo tiempo, la apariencia de los inocentes y la apariencia de los que no son inocentes” (KOHAN, 2002, p. 77). Por isso, os capítulos sobre o mundial de futebol de 1978 realizado na Argentina durante a ditadura representam o momento em que a narrativa mais se arrisca ao meramente alegórico, aludindo à comparação dos gritos de comemoração da torcida com os gritos dos torturados ou à proximidade da localização dos estádios a centros de tortura.

A estética do desvio praticada aqui está fundamentada no apelo ao realismo dos detalhes, à atenção deslocada para as trivialidades. Os momentos de maior dramaticidade são contrabalançados com considerações e divagações de brutal desimportância, servindo para desenfatar o que está sendo contado. Durante todo um capítulo em que os médicos discutem a possibilidade de sobrevivência de um recém-nascido a uma sessão de tortura na presença do protagonista, a narrativa oscila entre a reprodução dos diálogos e a neutralidade descritiva que nos brinda com informações didáticas e enciclopédicas sobre um detalhe presente no ambiente: uma balança.

O realismo dos detalhes serve ao movimento realizado pela narrativa em torno a um centro elusivo, mas ao mesmo tempo presente. As filigranas do real não obedecem a um pacto de verossimilhança referencial. A atenção ao detalhe, ao desimportante, ao que parece inessencial funciona como desvio à armadilha em “confiar demasiado en la potencia de lo que relata” (SARLO, 2002, p. 125), evitando descrições de cenas de torturas, por exemplo.

A maneira pela qual o texto alcança o seu efeito de real apela à leveza. Ainda que a sua presença se justifique para realçar o peso de contar. Ao tentar burlar a tarefa irrealizável de descrever o horror e superar o impasse da poética da negatividade e seu elogio ao indizível, a notação insignificante do detalhe (e a estrutura da narrativa em fragmentos é mais um indício disso) é uma maneira de contar novamente algo que parecia esgotado, sem deixar de pertencer ao espaço conflitivo da representação do horror pela linguagem.

A leveza só é possível porque é a contraface mesma do peso de contar uma história sinistra, numa eterna tensão entre drama e desdramatização. No difícil equilíbrio entre as duas medidas, a leveza conta com um realismo que “no es referencial, sino abiertamente discursivo” (BARTHES, 2002), com a memória desmitificada

como redenção ou fracasso, até mesmo com um humor refinado, sem se abster de cuidar da linguagem para falar às claras, evitando o enclausuramento críptico dos não-ditos.

Referências

AVELAR, I. *Alegorias da Derrota. A ficção pós-ditatorial e o trabalho de luto na América Latina*. Trad. Saulo Gouveia, rev. pelo autor. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

BARTHES, R. “El efecto de lo real” in: *Realismo e Mito, doutrina o tendencia histórica?* 1ª ed. Ediciones Lunaria, Buenos Aires, 2002.

BENZECRY, C. E. “Transformaciones del campo literario en la década del 90”, in: Margulis, M e Urresti, M. (comp.) *La Cultura en la Argentina de Fin de Siglo. Ensayos sobre dimensión cultural*. Oficina de Publicación del CBC. Buenos Aires, 1997.

CAPARRÓS, M. “Nuevos avances y retrocesos de la nueva novela argentina en lo que va del mes de abril” in: *Babel*, n.10, julio de 1989.

CASULLO, N. “Una historia de la memoria para las muertes en la Argentina” in: *Pensamiento de los Confines*. número 9/10, primer semestre de 2001. Diótima/Paidós/UBA.

FREUD, S. “Duelo y melancolía”, in: *Obras Completas*. v. 11. Ed. Orbis.

GAMERRO, C. *Las Islas*. Ediciones Simurg. Buenos Aires, 1998.

GAMERRO, C. *El secreto y sus voces*. 1ª ed. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma, 2002

GIARDINELLI, M. Disertación de apertura del VIII Congreso Argentino de Literatura pronunciada en 11.10.95 en el Aula Magna de Universidade del Nordeste, Resistencia, El Chaco, Argentina. In: www.analitica.com/biblioteca/mempo/discurso.asp.

GRAMUGLIO, M.T. “Genealogía de lo nuevo” in SPILLER, R.(ed.) *La Novela Argentina en los años 80*. Frankfurt am Main. Verveuert Verlag, 1991.

KOHAN, M. *Dos Veces Junio*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 2002.

PIGLIA, R. “Teses sobre o conto”, in: *O Laboratório do Escritor*. S.P. Iluminuras, 1994.

RICHARD, Nelly, “Política de la memoria y técnicas del olvido en *Residuos y metáforas (Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago, Cuarto Propio, 1998.

SAER, J. J., entrevista a Nora Catelli in: *Babelia*, suplemento de El País em 19/01/2002.(www.elpais.es)

SARLO, B. *Cenas da Vida Pós-Moderna. Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina*. Trad. Sérgio Alcides, 2 ed., R. J., Editora UFRJ, 2000.

SARLO, B. *Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

Submetido em: 01/06/2013

Acceito em: 30/06/2013

A poesia secundária e atenuante de Severo Sarduy

Secondary and mitigating poetry
of Severo Sarduy

Antonio Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, analisa-se a produção poética de Severo Sarduy (Camagüey - 1937 / Paris - 1993), tendo em vista o investimento secundário do autor cubano nesta atividade literária, que se ligava para ele ao exercício de leitura e estudo, seja de outros poetas e artistas plásticos, seja de textos científicos. Sua poesia dialoga com poéticas ideogrâmicas pós-vanguardistas, por um lado, e com formas fixas tradicionais – sobretudo, da lírica católica ibérica – por outro, afastando-se das dicções neobarrocas em voga nos anos 1970 e 1980. Apesar do jogo dúplice com a desreferenciação concretista e com a metrificação, seus poemas encenam uma tensão entre procedimentos de travamento e destravamento da enunciação lírica, por meio da erotização do signo verbal, da celebração do prazer e da tropicalidade, dos recursos de atenuação da dor e do sofrimento. Esses textos, justamente por seu secundarismo, isto é, por seu distanciamento em relação aos modos de composição que protagonizam o cenário poético contemporâneo, configuram esteticamente, de maneira não-panfletária, outra forma de testemunho das experiências do exílio e da Aids, problemáticas políticas centrais da segunda metade do século XX.

Palavras-chave: Severo Sarduy, poesia contemporânea, secundarismo.

ABSTRACT: This article analyzes the poetic production of Severo Sarduy (Camagüey - 1937 / Paris - 1993), in view of the secondary investment of this Cuban author in that kind of literary activity, related to him to the exercises of reading and study other poets and artists, or scientific texts. His poetry has poetic dialogues with both post-avant-garde ideogram and traditional fixed forms – especially Iberian Catholic lyric – keeping distance from the neo-baroque voices in vogue in the 1970s and 1980s. Despite the duplicitous game with concretist dereference and the versification, his poems initiate a tension between procedures of locking and unlocking the lyrical utterance, through the eroticization of verbal sign, celebration of pleasure and tropicality, resources to attenuate the pain and the suffering. These texts, precisely because of their secondary nature, this is, their distance in relation to the modes of composition that play in the contemporary poetry scene, configure aesthetically, in a non-propagandistic, another way to witness the experiences of exile and AIDS, major policy issues of second half of the twentieth century.

Keywords: Severo Sarduy, Contemporary poetry, Secondary literature.

“el muerto se fue de rumba”

S.S. [*Epitafios*]

Severo Sarduy escreveu poucos poemas. Publicou em vida apenas três livros de poesia: *Big Bang* (1974), *Un testigo fugaz y disfrazado* (1985) e *Un testigo perenne y delatado* (1993). Deixou ainda um pequeno manuscrito de textos poéticos feito durante uma viagem à Turquia em 1961, intitulado *Poemas bizantinos*, além de alguns trabalhos publicados apenas dispersamente em jornais e revistas, editados pela primeira vez em livro no tomo I de sua *Obra Completa* (1999), pela Colección Archivos. O espaço reduzido dado pelo autor à poesia tem a ver, é claro, com sua grande dedicação às atividades de romancista e de ensaísta, o que me faz refletir sobre

sua produção poética como o resultado de uma atividade secundária, como ela é, sem querer retirá-la deste lugar através do esforço de valorização crítica. Na verdade, esse secundarismo da poesia, atividade para ele ligada ao exercício de leitura de outros poetas e de apreciação de obras plásticas, foi abertamente indicado em “Poesía bajo programa” (1991), palestra proferida na Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, em Tenerife, onde o escritor também afirma perceber na contemporaneidade – período em que a criação poética e pictórica vem gozando de “liberdade total” – o que ele chama de “crise de sentido”. Contrário, portanto, a essa falta de diretrizes programáticas da arte atual, ele advoga em entrevista a Julio Ortega pelo retorno à forma fixa como meio de subversão, afirmando o seguinte:

el gesto métrico obedece, paradójicamente, a una subversión. En cierto momento en que la poesía ha llegado a un grado de dispersión, es decir, de total insignificancia – en el sentido más semiológico del término –, en que cualquier acumulación de adjetivos se califica de “barroca”, y cualquier pereza de hai-ku, creo que un regreso a lo más riguroso, a lo más formal, a ese código que es también una libertad – el soneto, las formas precisas – se imponían. Barthes decía que el régimen de la significación es el de la libertad vigilada, que el sentido no puede surgir si la libertad es total o nula. Pues bien, las formas métricas y estróficas son eso. (SARDUY, 1999, p. 1827)

Um dos poucos romancistas neobarrocos a obter reconhecimento internacional, ao lado de Lezama Lima com seu *Paradiso*, Sarduy institui, com esse gesto métrico de sua poesia, uma espécie de crítica sub-reptícia em relação à fecunda e proliferante produção poética neobarroca hispano-americana, à qual ele inclusive deixou de ser vinculado. Será possível dizer que sua prosa narrativa é neobarroca mas sua poesia não? Não acredito que essa seja uma proposta de debate produtiva para os limites deste artigo. Não me interessa

exatamente aqui o problema da classificação, por isso daria uma resposta rápida à pergunta: dizer que a poesia de Sarduy não é neobarroca seria desconsiderar a herança de Góngora e Quevedo, bem como a forte presença de formas fixas na produção poética de Lezama, além de ignorar a existência, nas primeiras experiências poéticas sarduyanas, de poemas em verso livre ou que exploram a disposição gráfica na página, a exemplo dos ideogramas e caligramas.

Três sonetos de Sarduy constavam de *Caribe transplatino* (1991), seleção bilíngue de poesia neobarroca cubana e rioplatense, traduzida por Josely Vianna Baptista e organizada por Néstor Perlongher, embora este acreditasse que a contribuição mais importante do autor cubano para as letras fossem seus romances (PERLONGHER, 1991, p. 14). É interessante notar, no entanto, a retirada dos poemas sarduyanos da edição de *Medusario: muestra de poesía latinoamericana* (2010), dirigida por Roberto Echavarrén, Jacobo Sefamí e José Kozer, sob o pretexto de não se querer incluir nesta compilação exemplos de verso métrico tradicional (ECHAVARRÉN et. al., 2010, p. 7). Partindo, assim, da reafirmação do caráter “menor” da poesia de Sarduy, empreendida pelos próprios poetas neobarrocos, gostaria de investigar os procedimentos poéticos deste escritor que, de alguma maneira, afastam sua produção das antologias e, conseqüentemente, do nebuloso discurso da crítica de poesia contemporânea, lugar onde se pratica contraditoriamente a destituição dos valores canônicos e a censura sobre o dizer do outro, ou se preferir, sobre os modos de composição poética, os quais podem produzir resultados interessantes ou anódinos, de acordo com a opinião de alguns estudiosos.¹

1 Em trabalho sobre a poesia de Lu Menezes, apresentado no IV Seminário do GRPESQ Poesia e contemporaneidade UFF/CNPQ, ocorrido na Universidade Federal Fluminense, em 22 de setembro de 2010, Flora Süsskind afirmou, por

Des-travar

Ao cotejar o poema “Caminho da manhã” de Sophia de Mello Breyner Andresen e o texto de uma carta onde a poetisa portuguesa relata a Jorge de Sena a dificuldade de terminar um poema em meio à agitação do dia-a-dia, Sofia de Sousa Silva evidencia, a meu ver, uma dinâmica que se vem consolidando atualmente, ao dizer: “Hoje, o texto da carta, talvez pelo contato com as correntes da poesia contemporânea, parece-nos *mais bem-sucedido* que o do poema” (SILVA, 2008, p. 308 – grifos meus). Penso que ocorre um processo parecido com a recepção crítica da poesia sarduyana, que, ao ser contraposta às dicções poéticas mais celebradas do neobarroco, como a de Perlongher por exemplo, é majoritariamente colocada em segundo plano e silenciada, ou torna-se objeto de análises que têm como finalidade demonstrar sua excepcionalidade dentro de um cenário, eminentemente francês, em que o verso livre se tornou a forma hegemônica de expressão da lírica moderna. Até mesmo um crítico de peso como Andrés Sánchez Robayna, após avaliar todas as conexões entre a tradição hispânica da forma fixa, o barroco espanhol, o concretismo, as relações interartísticas e o neobarroco, conclui seu ensaio dizendo que Sarduy “supo, en efecto dibujar su propio espacio poético y contribuir desde él a la definición de un sector fundamental de la sensibilidad y de la cultura contemporáneas” (ROBAYNA – In: SARDUY, op. cit., p. 1570). Tal leitura da formação de um estilo próprio e/ou da inauguração de um “espaço” no terreno da literatura contemporânea segue a tradição protagônica da crítica literária, que acaba dando pouca atenção às problemáticas tensões entre subjetividade e alteridade, linguagem e comunidade,

exemplo, que “tanto a abstração elíptica quanto a proliferação podem ter resultados bons ou nulos”.

além de servir como um contramovimento de análise, cristalizando e mitificando uma voz autoral extremamente heterogênea.²

Parece-me muito mais produtivo o momento em que Sánchez Robayna assinala a dupla leitura possibilitada pelo aspecto “pornográfico-festivo” da poesia sarduyana, que, por um lado, recupera a importância da erotização do signo verbal no barroco, por outro, funciona como uma sorte de ironia beligerante contra o tom de sublimidade adquirido pelo soneto hispânico devido à moda garcilasista. A isso poderia agregar uma nota biográfica de Haroldo de Campos, crítico que comenta a euforia e o gosto especial pela festa demonstrados por Sarduy no *petit comité* feito na casa de Caetano Veloso, durante a visita do cubano ao Brasil em 1986. Ademais, leia-se a seguir um trecho de “Sexteto habanero”, poema de *Big Bang*, que comprova a pertinência da temática da festa na poesia de Sarduy: “Del baile y Marquesano y la conga no quedan/ ni la persiana el abre y el asómate./ Tomaron cerveza en los clarines/ y el bailaror de Macorina estaba./ No han venido la China ni la ‘ojitos/ de piñata’. Flauta de canutillo, chacumbele.// Ya de aquí no nos vamos” (SARDUY, op. cit., p. 189)

Se o leitor-pesquisador percebe que tal apreço pela festa funciona para Sarduy como uma forma de destravamento, logo tem início a tarefa de procura da “trava”. Ou seja, se o sujeito, para Lacan, nunca alcança a plena identidade, se sua formação é sempre incompleta, se a “barra” é um elemento constitutivo da subjetividade por representar o fracasso de todo processo de interpelação, identificação e constituição do “eu” (cf. ŽIŽEK, 2003, p. 118), o trabalho da crítica

2 A problemática do protagonismo na crítica literária contemporânea encontra-se mais amplamente desenvolvida na minha tese de doutorado, intitulada *Por uma comunidade desejanste: um estudo sobre Néstor Perlongher e Severo Sarduy* (UFF, 2011).

torna-se quase imediatamente a busca de estratégias poéticas, acompanhadas de suas respectivas glosas metalinguísticas, capazes de enformar uma enunciação que se trava, ou que se faz sob a trava. As antologias também funcionam como instrumentos críticos de entronização desse procedimento. Um exemplo disso seria a coletânea *Veneno antimotonia: os melhores poemas e canções contra o tédio* (2005), em que Eucanaã Ferraz agrupa poemas que, apesar de incorporarem a alegria como núcleo central de irradiação de sentidos da linguagem lírica, quase sempre trazem consigo um momento de retração consciente, o que indicia as diversas formas de falseamento do sujeito através de uma linguagem que tenta elidir o vazio. Veja-se, nesse sentido, uma estrofe da canção “Sins”, de Adriana Calcanhoto, publicada logo no início do livro: “Para estar em movimento/ Invento alvos/ E finjo que estou perto/ Eu só minto pra mim mesma”. (CALCANHOTO – In: FERRAZ, 2005, p. 20)

A valorização crítica dessa consciência poética, bem como dos procedimentos que se organizam em torno dela, tem se tornado tão frequente que a poesia homoerótica de Sarduy pode nos parecer ser uma mostra de hedonismo ingênuo: “Mete!/ Y si ardor o pudor o amor, ay!/ Lamida maruga, mojada matraca/ entra mejor. Si en este brete/ se te/ cae, recobra su natura de estaca:/(...)// Foutez allègrement! La vida es eso:/ darle hasta que se caiga a la sin hueso/ untada con ‘K.Y.’ (sabor a menta)” (SARDUY, op. cit., p. 195). O que se percebe aí, na verdade, é uma espécie de repúdio do sofrimento – vinculado tradicionalmente à temática amorosa – em prol de uma busca, embora por meios artificiais (...untada com K.Y.), de um ‘prazer sem dor’. Por isso, até mesmo o grito provocado pelo coito parece estar vinculado à afirmação do prazer. Note-se, nesse sentido, a ambiguidade da interjeição que finaliza o poema “Inter femora”: “Lúbrica hada/ a dolor ida/ metida/ sacada// con cuidado/ con K./ Y.// de lado/ ...sí:/ iay!” (Idem, p. 194). Evidentemente,

nesse poema, o desejo também desarticula a linguagem lírica, decompondo a morfolgia das palavras e reduzindo o verso à letra ou ao monossílabo, mas ao mesmo tempo produz jogos de duplo sentido e submete o aspecto semântico à sonoridade do gemido.

De certo modo, a poesia de Sarduy sugere a possibilidade de continuidade (a-)significante do dizer, na verdade, a insistência matraqueante *desse* dizer, representante, ainda que não-panfletário, de uma manifestação erótica marginal, por meio do culteranismo gongorino ou das repetições “optofonéticas” *à la* Kurt Schwitters, cuja influência se nota de maneira muito forte na primeira parte de *Big Bang*, a exemplo do que ocorre no poema “Magenta Haze”, em que se compõe, apesar da desfiguração imagética indicada pelo título (*haze* = névoa), uma grande coluna formada pela reiteração do verso em caixa-alta “RUMOR DE BOBINAS GIRANDO” (Idem, p. 151). Isso me recorda, evidentemente, uma interessante passagem de *A arte no horizonte do provável* na qual Haroldo de Campos analisa a contraposição entre as múltiplas possibilidades de exploração da visualidade e do som nos poemas de Schwitters e as vertentes críticas incapazes de reconhecer qualidades literárias em textos que objetivam o “puro júbilo do objeto”. O ensaísta brasileiro chega a classificar a atividade crítica acadêmica como um “discurso de beira-túmulo” em que “nenhum oxigênio de vida” pode ser valorizado. (CAMPOS, 1977, p. 52)

Na minha opinião, os procedimentos do poeta Sarduy configuram um tipo de poética da ambivalência, visto que nela o travamento do sentido por meio da desreferenciação morfofonemática é paralelo ao destravamento do significante em um jogo sintático voluptuoso, o travamento da forma via rigidez métrica de muitos poemas corresponde a um destravamento do tema pelo cruzamento de motivos bíblicos com questões eróticas ou científicas, por

exemplo. Tal ambivalência é comprovada ainda pela mistura de prosa e poesia, citação e texto autoral. Justapõem-se ainda poemas feitos para serem lidos de maneira tradicional (leitura horizontal descendente, da esquerda para a direita) com “topoemas” – termo usado por Octavio Paz para designar seus poemas visuais.

Trata-se de uma poesia onde a problematização do “eu” como categoria enunciativa centralizante não é o que mais importa. Na verdade, em Sarduy, a fusão entre o eu e o tu chega a um ponto tal que se torna impertinente tentar recuperar aí as formas de individuação. Em diversos sonetos e décimas, o autor recupera referências do renascimento e do barroco espanhol, trazendo à baila conjuntamente um modo pré-romântico de enunciação lírica no qual tem mais relevância a interlocução do que a confissão, o desenvolvimento de um mote do que a expressão egocêntrica de sentimentos e vivências. Leia-se por exemplo a primeira estrofe do poema “Santa Teresa de Ávila”: “Dios te perdone, Juan de la Misericordia,/ que la pintaste legañosa y fea,/ y perdone también a quien la vea/ bajo este ruin disfraz de la materia” (SARDUY, op. cit., p. 218). Os motivos orientais também podem ser entendidos aí sob essa chave, vide a afirmação de que “*El sujeto no es uno; sino un haz*” (Idem, p. 241) em “Palabras del Buda en Sarnath” e a encenação da união dos corpos na dança balinesa em “Ketjak”: “Contra tu piel lisa recostado. Tú contra otro. De tres en tres: círculos concéntricos” (Idem, p. 196). Não só o movimento coletivo da dança mas também a emissão coral das vozes na música ocupam um espaço significativo na poesia sarduyana, haja vista a série de poemas intitulada “Flamenco”, com a qual o poeta inicia *Big Bang*: “El coro chillón (...)// Una mano se alza y entonces se oyen los sopranos” (Idem, p. 133). Gostaria de retomar, para encerrar esta seção, a interpretação de Saúl Yurkievich a respeito da lírica lezamiana, apropriada também, a meu ver, para se falar sobre a poesia de Sarduy:

[Lezama] No es agente de una subjetividad que distorsiona el referente objetivo **para manifestarse** (...). Esta poesía no parece regida por el afán autoexegético, no hay una manifiesta individualización autobiográfica, un anecdotario inmediatamente atribuible a la historia personal singularizada. Lezama Lima **no se autoexhibe**. (YURKIEVICH, 2002, p. 409-410 – grifos meus)

Do outro lado estamos todos

Os exercícios efrásticos de Sarduy, sobretudo os que dialogam com a pintura contemporânea, parecem ser os momentos que mais despertam interesse nos críticos que se debruçam sobre sua produção poética. Provas disso são as belas traduções para o português dos poemas “Morandi” e “Rothko”, feitas por Haroldo de Campos e publicadas em *O segundo arco-íris branco*. A série de poemas “Páginas en blanco (cuadros de Franz Kline)” também está entre as principais preocupações de Sánchez Robayna em seu trabalho sobre a poesia sarduyana. O ensaísta espanhol ressalta aí “la absorción icónica o signográfica de la pintura por parte de la escritura” (SÁNCHEZ ROBAYNA – In: SARDUY, op. cit., p. 1555), assim como os modos de mútua fecundação entre regimes enunciativos de ambas as artes, sem sublinhar, contudo, a destruição sub-reptícia da lógica da semelhança no diálogo entre quadro e poema. O esforço de desfiguração do pictórico dá origem a um experimento verbal resultante da transcodificação do figural para o figurativo – procedimento que, se invertido, seria por certo muito mais valorizado criticamente. Compare-se, a seguir, o quadro “Black and white”, de Kline, e um trecho do poema homônimo de Sarduy, incluído na série em homenagem ao pintor:



La raya negra y el batello,
 el monte siamo tutti,
 el barco blanco sobre el agua blanca
 y la fijeza
 de los pájaros sobre la Salute.
 Pase,
 il fait beau del otro lado
 del otro lado, digo,
 del río.
 Estamos todos.
 (SARDUY, op. cit., p. 193)

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/franz-kline/black-and-white-png>, acesso: 02/04/2013.

Este imperativo do movimento em direção ao lado onde “estamos todos” é, sem dúvida, um dos elementos da poesia de Sarduy que mais causa estranheza à crítica de extração moderna. É como se seu gesto lírico-pictural tentasse impregnar de certo fauvismo mesmo os modelos mais abstratos e minimalistas. Até o contato com a pintura alegórica dos séculos XVI e XVII apresenta-se aí como um barroco germinativo em que a caveira pode ser associada ao

rabisco, à dança e às flores, a exemplo do que ocorre em “Alegoría de Holbein”. Aliás, as idéias de germinação e fecundação aparecem com frequência em Sarduy; basta notar a presença reiterada da palavra “sêmen” nos seus poemas (leia-se, por exemplo, o seguinte trecho de “Moon Mist”: “Sol/ fetiche salpicado semen coágulos/ piedras blancas los ojos/ en el templo de Ochúm” – Idem, p. 156).

Nem o domínio cromático do vermelho dos quadros de Rothko, metaforizado em Sarduy pela palavra “sangue”, liga-se exclusivamente à noção de morte (na última estrofe de “Rothko” diz-se: “púrpura, bermellón, anaranjada.../ El rojo de la sangre derramada/ selló su exploración. También su vida” – Idem, p. 209). É importante perceber que a ação de selar, nesse poema, tem duplo sentido: o de concluir algo ou de deixar marca sobre algo. A gota de sangue é capaz de modificar totalmente outro organismo. E se pensarmos que o poema foi publicado em 1985, já sob o medo da AIDS, percebemos a potencialidade polissêmica desse signo: possibilidade de vida ou morte via transfusão sanguínea, via transubstanciação de procedimentos semióticos, ou por meio da imbricação arriscada entre corporeidade e pintura, tal como aconteceu com o artista norte-americano. Isso remete ao poema, lançado no mesmo ano, em homenagem a Arturo Carrera (poeta neobarroco argentino), em que a questão da tatuagem, comum no ensaísmo sarduyano, comparece de maneira cifrada: “La letra con sangre entra./ Como el amor. Mas no dura/(...) Se adentra/ en el cuerpo deseoso/ y más aumenta su gozo/ con su mal” (Idem, p. 213). Através dessa imagem, Sarduy evidencia o caráter de “inscrição” da linguagem no corpo, e vice-versa, e o não refreamento da pulsão do desejo na cena do discurso poético, aspectos que sempre caracterizaram, segundo ele, o neobarroco.

Não só a abordagem do contemporâneo está atravessada para Sarduy por tal relação entre morte e desejo. Sua releitura dos místicos espanhóis, San Juan de la Cruz e Santa Teresa de Ávila, também recupera indiretamente o mote “*muero porque no muero*” repetido nas coplas destes autores. Dentro da lógica do catolicismo ibérico, essa afirmação corresponde à vontade de abandono da materialidade do corpo para que a alma possa alcançar seu real objeto de desejo: a junção com o divino. No poema “San Juan de la Cruz”, Sarduy chama a atenção para este investimento desejante presente na poesia religiosa e para o afã de “*dejar de ser*” envolvido neste processo de busca. Outro tema sarduyano em que se percebe essa relação é a caça, presente também no romance *Colibrí*. Em “Del yin al yang”, por exemplo, a matança e o esquarteramento são encenados em um ambiente de burla e embriaguez: “Lo cortaron en pedazos/ uno a uno/ hasta cien./ Los contaban en coro/ tomando ron y burlándose/ los héroes macharranes” (Idem, p. 185).

A referência à bebida aparece mais de uma vez nos poemas do autor. Em seus “Epitafios”, por exemplo, ela se junta a outros procedimentos satíricos como uma estratégia de “rumberização” da morte, em fragmentos como os que se seguem: “Aquí reposa burlón,/ (...)/ el mago de la cuartilla/ y hasta del más puro son./ Un trago de ron peleón,/ (...)/ ¡Al que se murió de risa!” (Idem, p. 250); “Que den guayaba con queso/ y haya son en mi velorio/ (...)/ Ni lamentos en exceso,/ ni Bach; música ligera” (Idem, p. 252). Cabe aqui também uma nota biográfica, retirada de *El Cristo de la rue Jacob*, texto onde Sarduy fala sobre o alcoolismo como uma forma de alegria irresponsável, importante para a superação da autocrítica paralisante que advém da pontual vigilância do Outro, “*en la omnipresente aparición de la Ley*” (Idem, p. 54). Em um dos sonetos de *Un testigo fugaz y disfrazado*, esta liberação do desejo provocada pelo álcool (“Cerveza transmutada o sida añeja,/ (...)/

su apagado licor suma y proyecta/ sobre el cuerpo deseoso que festeja” – Idem, p. 204) aparece, sem nenhum tipo de vexação, como forma de atenuação do *horror vacui*: “(...) Para que olvides/ el mudo simulacro de la nada” (Ibidem). Ainda segundo Sarduy, o relaxamento psicológico obtido pelo *cerveceo* conduz a linguagem, assim como no flerte, a uma espécie de repetição hipertélica, isto é, ao jogo verbal que não deseja apenas alcançar uma finalidade objetiva.

A hipertelia, gerada pela associação da linguagem oral à sensualidade, será incorporada à escrita poética sarduyana não só como modo de proliferação mas também de diálogo com a tradição popular da décima³ espanhola e cubana. O ar de simplicidade e improvisação subsumido neste tipo de composição lírica abre caminho para o deslizamento sensorial do significante. Perceba-se, nesse sentido, o *nonsense* da décima que inaugura a série “A partir de frases dichas en español por F.W.”: “De tu cuerpo en el jardín/ vino a bañarse el coquí/ sediento, y encontró allí/ frescura. Puede que al fin/ después de tanto trajín/ en su safrán de azafrán/ haya logrado su afán,/ y con la tarde lunada/ fijado canto y morada/ en el cielo de celofán” (Idem, p. 234). É interessante notar, antes de mais nada, a escuta atenta do poeta cubano à riqueza melódica da língua e o resgate poético da noção de equívoco, aspecto constitutivo da enunciação, metaforizado através dos ‘deslizes’ cometidos pelo falante de língua estrangeira. Além disso, a vinculação do *nonsense* a um estilo de versificação tradicional implica a vontade de escapar ao clichê da desterritorialização como um meio de “estar à frente”. Desse modo, propõe-se uma releitura do conceito de “literatura menor”, segundo o qual a desterritorialização dos mecanismos

3 As décimas tradicionais são estrofes de dez versos, com sete sílabas métricas cada um e rima fixa em ABBAACDDC.

edipianos de controle do sujeito está ligada à dispersão linguística, dado que a linguagem se converte em um *continuum* de intensidades “onde todas as formas se desfazem, todas as significações também, (...) em proveito de uma matéria não formada, (...) de signos assignificantes” (DELEUZE/GUATTARI, 1977, p. 20). Ou seja, Sarduy procura tensionar um pouco mais essa potencialidade do literário apontada por Deleuze e Guattari, jogando talvez assim a poesia contra sua prosa de fluxos desterritorializados, de modo a evitar que a marginalidade do olhar desejanter configurado pela sua obra seja encarada de maneira imediatista como um estandarte da cultura jovem de seu tempo.

Testemunhar fazendo a sesta

No soneto “La transparente luz del mediodía”, que abre o livro *Un testigo fugaz y disfrazado*, a vivência do exílio é configurada pela imbricação das noções de recordação e presente, cor e transparência, corporeidade e figuralidade, fluxo espiral e geometria. A casa litorânea, o sol e o sopor da sesta ativam a memória (“*lejanía/de la isla*” – Idem, p. 199), e a perspectiva lírica desvela o sutil nascimento de formas a partir do contraponto entre brancura e sombra. A ênfase sobre este movimento de germinação, cujo efeito poético é oposto à consciência corrosiva que desmascara a vaziez por detrás da aparência, foi também explicitado por Sarduy em entrevista a Jorge Schwartz, na qual o poeta comenta que o florescimento do neobarroco em Cuba é fruto, na verdade, da ausência de arquitetura barroca na ilha e da vacuidade simbólica do país, sobretudo na época republicana. Da ausência à proliferação, este é o sentido que Sarduy atribui, analogamente, à poesia de Góngora, cuja casa em Córdoba, Espanha, é, curiosamente, “*vacía, desnuda y blanca*”:

Esto me hizo reflexionar que, en medio de la vacuidad y del blanco más agresivo, surge la proliferación más incontrolable. De ahí que de la vacuidad insular de Cuba, y sobre todo de la vacuidad simbólica – pues vivíamos en aquella época republicana en Cuba en medio de una miseria simbólica, cultural y total –, tenía que surgir aquel deseo incontrolable por el barroco. (SARDUY, op. cit., p. 1828)

O testemunho da experiência histórica da diáspora anticastrista traz para o centro dos poemas sarduyanos de temática cubana a idéia de distância. O afastamento espacial e temporal faz a memória se misturar ao esquecimento, de modo que, em “La Habana”, a superposição de versos em retas horizontais, verticais e diagonais, uns sobre os outros, ao passo que confunde o olhar do leitor, não o impede de perceber a simultaneidade caótica da lembrança, em enunciados desconexos, tais como: “*fulgor de Varadero*”, “los dioses tomando una cristal bien fría durmiendo la siesta” (Idem, p. 153):

Desse modo, acredito que Sarduy se esquivar de qualquer tentativa de leitura realista vitimizante de sua poesia. A temática extremamente misturada que caracteriza seu trabalho lhe possibilita lidar, em *Un testigo perenne y delatado*, com a exuberância tropical em séries sobre as frutas caribenhas e os *orishas* da religião afro-cubana, sem cair no clichê do exotismo. Em “Piña”, por exemplo, a metonimização insular através de frutas emblemáticas da cultura centro-americana desperta no sujeito lírico a ideia de rearrumar a fruteira a seu bel prazer, como nas imagens de Arcimboldo, encenando com isso possibilidades mais leves de simbolização lutuosa do exílio: “Puse una piña pelona/ sobre tres naranjas chinas,/ y le añadí en las esquinas/ la guayaba sabrosona./ Así, en exilio, corona/ la reina insular, barroca,/ la naturaleza – poca –/ y muerte que le he ofrecido./ Y el emblema que la evoca:/ ‘No habrá más penas ni olvido” (SARDUY, op. cit., p. 227). O barroquismo dessa décima não está somente na inversão sintática do segundo período (do quinto ao oitavo verso), mas também na citação de *No habrá más penas ni olvido*, título de um livro do escritor argentino Osvaldo Soriano, escrito em 1974 (ano da morte de Perón), uma associação indireta, possivelmente, entre os infortúnios políticos da Revolução Cubana e das nações capitalistas do continente latino-americano.

A escritura enquanto arte de dizer (*art-dire*) transforma-se paulatinamente em “ardor”, no duplo sentido da palavra: ardência e paixão⁴. Uma das décimas de Sarduy diz o seguinte: “Tanto arder, tanto valor,/ tanto ataque y retirada/ ante ese umbral en que nada/

4 Tal relação é desenvolvida por Lacan no *Seminário 23*, sobre “o *sinthoma*” na obra de Joyce. Para o psicanalista, o *sinthoma* é aquilo que, de algum modo, cessa, bloqueia a escritura, na medida em que mantém uma relação intrínseca com o real, que é da ordem do desejante, do não simbolizável. No entanto, verifica-se, na obra de Joyce, por exemplo, um atravessamento do simbólico pelo *sinthoma*, gerando “uma práxis qualquer, isto é, alguma coisa proveniente do dizer quanto

alivia más el dolor/ que su incremento. O mejor:/ hay un punto en que el exceso/ (...) bascula/ en su contrario” (Idem, p. 212). Ou seja, o excesso da dor, da ausência, torna-se seu contrário: prazer, alívio. Com isso, o texto dobra-se por cima de uma noção negativa, a do desterro no caso, como um modo de exorcizá-la. Percebe-se, assim, uma diferença significativa, por exemplo, entre os poemas orientalista – de aproximação máxima, quase fusão, com a alteridade – e os poemas sobre Cuba, em que a distância gera uma sensação ambivalente de nostalgia e alívio. Não à toa, a “vontade de regresso”, presente em alguns momentos, contrasta com o prazer de estar em Paris, explicitado sobretudo nas crônicas de *El Cristo de la rue Jacob*.

Dessa forma, torna-se mais compreensível a menção reiterada à sesta como um *leitmotiv* para a inserção da memória na discursividade lírica. Tal inoperância diante da experiência pode ser vista como uma recusa dos modos de atuação militante prototípicos. A reclusão voluntária de Sarduy já tinha sido demonstrada também por François Wahl, para quem “Il faut toujours revenir à la traduction qu’il avait adoptée de ses initiales, S. S.: Silence, Solitude”⁵ (WAHL – In: SARDUY, op. cit., p. 1470). Existe uma complexidade em torno das performances sarduyanas – performances no sentido de ação e discurso – que problematiza a assimilação de sua obra por parte da crítica. Tanto sua figura autoral quanto o ponto de vista lírico configurado por seus poemas sinalizam uma frequente oscilação do sujeito quanto aos modos de relação com a comunidade: ora festivo, ora recluso.

ao que, no caso, chamarei igualmente de *a arte-dizer* [*art-dire*], para deslizar rumo ao ardor [*ardeur*]. (LACAN, 2007, p. 114)

5 Tradução livre: “É preciso sempre voltar à tradução que ele tinha adotado para suas iniciais, S.S.: Silêncio, Solidão”.

A temática da sesta remete também à solidão necessária ao estudo e à leitura, atividades que se imbricam, na poesia sarduyana, à noção de experiência, o que me relembra, casualmente, a primeira frase do conto “Después del almuerzo”, de Julio Cortázar: “Después del almuerzo yo hubiera querido quedarme en mi cuarto leyendo” (CORTÁZAR, 2004, p. 175). A sonolência indicia certo gosto pela recepção distraída da leitura, propícia, é claro, a conexões díspares e a ressignificações produtivas do sentido dos textos. Isso se nota, com bastante nitidez, na série “Big Bang”, onde o poeta mescla diversas citações retiradas de compêndios de astronomia moderna e de páginas científicas do *Le Monde* a poemas de verso livre que brincam com o deslizamento do tema cosmológico ao homoerótico. Em “Cuerpo divino”, por exemplo, debaixo de um diagrama que mostra o cruzamento das galáxias Maffei 1 e Maffei 2, o leitor se depara com os seguintes versos: “El peso de tu cuerpo/ sobre mi cuerpo/ (...)/ volúmenes articulándose/ s’emboítant/ entrando/ en silencio/ aceitados/ lentamente/ unos en otros” (SARDUY, op. cit., p. 172). Assim, Sarduy desenvolve uma espécie de transfiguração poética da ideia de testemunho, pois ele testemunha sem estar no centro do acontecimento político: seja por estar dentro de casa, seja por estar viajando pelo Tibet...

Completamente avesso à ideia de originalidade, em “Bosquejo para una lectura erótica del *Cántico espiritual* seguido de *Imitación*”, Sarduy justapõe o gênero ensaístico ao pastiche poético. Na primeira parte do texto, analisa a obra de San Juan de la Cruz sob a luz da reflexão lacaniana sobre o objeto *a*, demonstrando o movimento pendular do desejo na poesia religiosa, visto que a saciedade do instante de comunhão dá lugar em seguida à vontade de nova solicitação do desejado (cf. Idem, p. 245). Após o ensaio, o autor apresenta o que ele chama de “imitação” do *Cántico espiritual* de San Juan, hibridizando e erotizando, logicamente, a forma fixa

clerical com prazeres do cotidiano: “Si otorgar decidiste/ lo que tanto mi sed encarecía,/ con tal maña lo hiciste/ que apenas si sabía:/ cerveza trabajada en mí fluía” (Idem, p. 247). A leitura displicente torna-se estudo, e o estudo transforma-se em homenagem. Sarduy dedicou vários sonetos e décimas a escritores, pintores e amigos. O endereçamento desses poemas segue as tradições da lírica e da sátira barrocas. Quando não constitui homenagem ou suplemento, sua poesia não se vexa de recuperar, em plena década de 1970, certo gosto *kitsch* pelo satírico. Em “Juana La Lógica”, de *Big Bang*, a paródia, por exemplo, da figura de Juana La Loca, que arrastou enlouquecidamente por diversos meses o cadáver embalsamado do marido, serve como afirmação de um claro posicionamento antime-lancólico: “Mira cómo se te han roto los párpados de tanto llorar./ ¿Qué haces arrastrándolo, mirándolo de noche,/ escribiéndote la cara ante un esqueleto sangrante?/ Siéntate. Sólo Dios vence” (Idem, p. 188). Evidentemente, Sarduy tenta manter seu gosto pelo estudo em um estado de amorismo e hesitação entre o místico e o científico, o racional e o afetivo, solicitando assim o conceito de aporia. Não por acaso, em “Lucidez”, menciona a interessante fusão do afeto com a abstração desenvolvida por Borges em *El hacedor*. O cubano diverte-se oferecendo jogos barrocos de lógica e erotismo para o desciframento de seus leitores.

Como não poderia deixar de ser, nos anos 1980, o testemunho sarduyano volta sua atenção para a emergência da AIDS (“o câncer gay”), doença em torno da qual, como bem apontou Susan Sontag (2007, p. 89), se produziram metáforas de culpabilização de suas próprias vítimas. Sarduy, no romance *Pájaros de la playa*, comenta também esta conversão do corpo, sobretudo do homossexual, em um objeto que exige toda atenção possível, “enemigo despiadado, íntimo, que sanciona con la vida la menor distracción, el receso más pasajero” (SARDUY, op. cit., p. 975). Não à toa, em *Un testigo*

fugaz y disfrazado, verifica-se a obsessão do eu lírico pelo reflexo do corpo nu no espelho. Se bem este enlace entre corpo e imagem signifique uma forma simultânea de erotização do visível e de transmutação do real em simulacro, não se pode negar que exista nessa postura certo narcisismo que Sarduy recupera como desafio à lógica de ocultamento das marcas da doença, produzida pelo discurso homofóbico. Por isso, em uma mesma série de décimas, é possível encontrar versos em que se evita a nomeação da enfermidade (“*Que no se nombre ni evoque/ este mal, o este castigo,/ que disfrazado de amigo/ se infiltra aún más*” – Idem, p. 214), enquanto se oferece o corpo às deformações óticas do espelhismo: “*Sin otra razón o nexo/ que el de anudar dos estratos,/ aparecen los retratos/ en un espejo convexo./ Desnudos. Manos y sexo/ se prolongan en un flujo/ de líneas*” (Idem, p. 216). A brincadeira com os reflexos especulares distorcidos assinalam um possível modo de apropriação, “barrocolúdico” como diria Haroldo de Campos, da auto-imagem do corpo homoerótico e aidético, submetido a câmbios progressivos de forma.⁶

Seguindo a esteira dessa colocação, pode-se dizer que a presentificação do corpo na poesia sarduyana traspassa o recalque do discurso heteronormativo, pois encena o desejo por aquilo que precisa ser “omitido”, funcionando como o reverso, muitas vezes

6 Gostaria de chamar a atenção para a diferença de tratamento da metáfora especular em Sarduy e em outros escritores contemporâneos, como Hervé Guibert, para quem o ato de ver-se diante do espelho assume a dimensão ética de recuperação da beleza do corpo aidético. Leia-se uma citação do romance *À l’ami que ne m’a pas sauvé la vie*: “Je me suis vu à cet instant par hasard dans une glace, et je me suis trouvé extraordinairement beau, alors que je n’y voyais plus qu’un squelette depuis des mois” (GUIBERT, apud EDELMAN, 1994, p. 115) [tradução livre: “Eu me vi, naquele momento, por acaso, em um espelho e me achei extraordinariamente bonito. Naquela época, fazia meses, eu só enxergava ali apenas um esqueleto”].

debochado, da teleologia histórica que, na sua época, investia pesado na condenação dos grupos que “irresponsavelmente” praticaram a liberdade sexual. Veja-se, por exemplo, como tal questão ganha forma poética nos fragmentos de um soneto: “Omíttemela más, que lo omitido/ cuando alcanza y define su aporía,/ enciende en el reverso de su día/ un planeta en la noche del sentido”; “de amor y de ardor en los anales/ de la historia la nupcia está cifrada” (Idem, p. 201). O “ponto de poesia” dos poemas de Sarduy não está na impossibilidade do desejo, que corresponde em Alejandra Pizarnik, por exemplo, à vergonha em relação a seus poemas, conforme indicou Tamara Kamenszain (2007, p. 108). A poesia alegre e secundária de Sarduy não quer deixar de ser secundária. Quer ser apenas metáfora “lubrificante” de uma possibilidade de alcance do desejo, que sempre escorrega, é claro, em direção a outras formas de satisfação, indiciando de modo menos agônico sua incompletude. Concebe-se, nada mais, como humilde exercício de leitura e tentativa (frustrada) de contenção dos fluxos discursivos sob a forma fixa, cada vez mais tradicional e anti-original com o decorrer dos anos.

A duplicidade do testemunho sarduyano, tensão entre vivência e estudo, fugacidade disfarçada pela forma e perenidade delatada pelo deslizamento do significante – observada na homologia de procedimentos formais dos livros *Un testigo fugaz y disfrazado* e *Un testigo perenne y delatado* – configura um registro histórico que não lamenta a perda das utopias e valores da modernidade por afiançar a produtividade do anacronismo (*retombée*): leiam-se as irônicas passagens presentes em “Retrato (a los veinte años del mayo del 68)”: “El óleo abandonó por Liquitex,/ Lacan y Lévi-Strauss por Asterix”; “De aquellos tiempos conservó el Mandrax” (SARDUY, op. cit., p. 224). A impossibilidade de entrega ao erótico, devido à doença, logicamente será muito mais deplorável para Sarduy. Por isso mesmo, sua poesia, ao contrário de sua prosa, evita

essa temática. E mesmo quando ela surge nos seus últimos poemas, o poeta revitaliza a referência à *santería*, uma constante em sua obra, a fim de focalizar, novamente, os modos de atenuação da dor, tal como ocorre em “Yemayá”: “Madre de agua, Luna nueva:/ una paloma, un cordero,/ ofreceré al mar austero,/ para pasar esta prueba”. (Idem, p. 233)

Referências

- ANDRADE, A. *Por uma comunidade desejante: um estudo sobre Néstor Perlongher e Severo Sarduy*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal Fluminense [Tese de doutorado], 2011.
- CAMPOS, H. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- CORTÁZAR, J. *Final del juego*. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- ECHAVARREN, R. et al. (org.) *Medusario. Muestra de poesía latinoamericana*. Buenos Aires: Mansalva, 2010.
- EDELMAN, L. *Homographesis: essays in gay literary and cultural theory*. New York: Routledge, 1994.
- FERRAZ, E. (org.) *Veneno antimonotonia: os melhores poemas e canções contra o tédio*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- KAMENSZAIN, T. *La boca del testimonio. Lo que dice la poesía*. Buenos Aires: Norma, 2007.
- LACAN, J. *O seminário, livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- PERLONGHER, N. (org.) *Caribe transplatino. Poesia neobarroca cubana e rioplatense*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SARDUY, S. *Obra completa*. Vol. 1 [p.1-1005] Colección Archivos. Madrid: ALLCA XX, 1999.

SARDUY, S. *Obra completa*. Vol. 2 [p. 1006-1896] Colección Archivos. Madrid: ALLCA XX, 1999.

SILVA, S. S. A impessoalidade em Sophia: da carta ao poema. In: PEDROSA, C.; ALVES, I. (org.) *Subjetividades em devir: estudos de poesia moderna e contemporânea*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p. 304-310.

SONTAG, S. *Doença como metáfora. AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

YURKIEVICH, S. *Fundadores de la nueva poesía latinoamericana*. Barcelona: Edhasa, 2002.

ZIZEK, S. ¿Lucha de clases o posmodernismo? ¡Sí, por favor! In: BUTLER, J.; LACAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. México: FCE, 2003, p. 95-140.

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

Formação de professor de espanhol no Brasil e integração regional

Spanish teacher education in Brazil
and regional integration

Marcia Paraquett

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo se propõe a apresentar uma proposta de projeto que se identifique com políticas de integração regional no contexto da América Latina, discutindo a formação de professores e modelos de aprendizagem que priorizem o diálogo entre culturas no ensino de línguas. Esses modelos estarão sendo entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de questões inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão sobre as diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos. No propósito de materializar essa discussão, estabecerei diálogos culturais entre a produção de determinados discursos brasileiros e hispano-americanos, focando minha atenção na produção cultural de cunho oral, como ocorre no sertão brasileiro, na savana venezuelana e no pampa argentino. Meu objetivo geral é vincular essa produção à formação de professores de espanhol no Brasil, contribuindo para uma discussão que priorize um modelo de formação adequado à integração regional.

Palavras-chave: Formação de professores; Interculturalidade; Culturas latino-americanas

ABSTRACT: This article intends to present a proposal for a project that identifies with regional integration policies in the context of Latin America, discussing teacher education and learning models that prioritize the dialogue between cultures in language teaching. These models will be understood as proposals that lead to postures and even practices that contribute to the definition of issues related to education, such as social and cultural inclusion, beyond the understanding of the differences that constitute us as Latin Americans individuals. In order to materialize this discussion, I will establish cultural dialogues between the production of certain Brazilian and Hispanic-Americans discourses, focusing my attention on the oral nature of cultural production, as in the Brazilian *sertão* (semi-arid region in Northeastern *Brazil*), the Venezuelan savannah and the Argentine pampas. My overall goal is to link this production to Spanish teacher education in Brazil, contributing to a discussion that prioritizes a training model suitable to regional integration.

Keywords: Teacher education; Interculturality; Latin American Cultures

Introduzindo

Este artigo toma como referência algumas concepções inerentes à sua proposta, tais como formação de professor e abordagens interculturais no ensino de línguas e culturas latino-americanas, visando a discutir uma proposta de projeto que se identifique com políticas de integração regional no contexto da América Latina. Estou tomando a formação de professores da forma como a entendem, entre outros, DAHER e SANT'ANNA (2010, p.63), ou seja, no seu sentido profissional e político, o que me leva a estar de acordo com questões do tipo “que saberes devem ser enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as

necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?”. Esses saberes e essas necessidades, no meu ponto de vista, devem estar relacionados à função política do ensino de espanhol a brasileiros, em conformidade com os dispositivos legais e documentais da educação nacional. Dessa forma, torna-se imprescindível que se priorizem modelos de abordagens interculturais para o ensino de línguas, entendidas como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos.

No propósito de materializar essa discussão, estabecerei diálogos culturais entre determinadas produções discursivas brasileiras e hispano-americanas, focando minha atenção na produção cultural de cunho oral, como ocorre no sertão brasileiro, na savana venezuelana e no pampa argentino. Meu objetivo geral é vincular essa produção discursiva à formação de professores de espanhol no Brasil, por entender que a escola pode trabalhar em prol da tomada de consciência sobre a importância da integração regional para o futuro de nossos países.

Começo esclarecendo sobre o que estou chamando de América Latina, valendo-me das acertadas discussões propostas, mais particularmente, por Ana Pizarro (2004) e Eurídice Figueiredo (2010), que nos ajudam a perceber a complexidade que há em torno desse termo, fortemente marcado por questões de ordem histórica e política.

Pequena genealogia do termo América Latina

O termo América Latina surgiu na França no bojo de uma pretensa intenção de se liderarem as nações menos favorecidas que também pertencessem à ‘raça latina’, movimento conhecido como ‘panlatinismo’, idealizado por Michel Chevalier (1806/1879). Essa pretensa hegemonia estava relacionada à nascente dominação norte-americana e à, então, hegemonia da Inglaterra. Segundo Figueiredo (2010), o primeiro a empregar o termo foi o chileno Francisco Bilbao, numa conferência realizada em Paris, no ano de 1856. Nascia a América Latina, esse lugar que parecia estar destinado a pertencer ao Outro.

Mas a responsabilidade pela divulgação do termo se deve a José María Torres Caicedo (1830/1889), um intelectual colombiano, respeitado e bem relacionado na França naquele momento, mas que excluía o Brasil no que chamava de América Latina, pois a considerava o território de nações independentes, ou seja, de repúblicas, enquanto o Brasil ainda era um império português. Estivemos, portanto, desde sempre fora do *panlatinismo*, esse movimento ideológico francês, que viria a influenciar intelectuais hispano-americanos, conforme foi o caso de José Enrique Rodó (1871/1917), um homem de letras uruguaio, autor de *Ariel*¹, tido por

1 Sugiro que se leiam as observações de Enrique Krauze, em *Os redentores*. Ideias e poderes na América Latina, publicado pela Benvirá (Saraiva), em 2011. Entre outros aspectos interessantes, o autor observa que Rodó teria escrito o seu *Ariel* em meio a um importante evento histórico, que o sacudiu: os Estados Unidos tomaram o poder em Cuba, expulsando os espanhóis do comando da ilha. Como neto de espanhóis, mas nascido no Uruguai, esse episódio despertou-lhe dois sentimentos: ver a Espanha humilhada e uma Cuba que parecia só ter mudado de senhor. De qualquer forma, seu sentimento se voltava contra os Estados Unidos, levando-o a escrever seu pequeno livro que, em palavras de Krauze, “foi na verdade uma homilia moral dirigida à juventude latino-americana”. Esse livro

muitos como “o primeiro ideólogo do nacionalismo latino-americano” (KRAUZE, 2011, p. 37). A América Latina nasce, assim, no confronto entre forças ideológicas que colocavam em lados opostos as tendências da tradição intelectual francesa e a nova ideologia norte-americana, que viria a instalar-se, largamente, em nossos territórios no decorrer do século XX.

Segundo Figueiredo (2010), a primeira ocorrência em inglês do termo América Latina data de 1890 e viria a substituir a expressão América Hispânica. Segundo a autora, “a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos foi construída, até meados do século XIX, em torno dos termos catolicismo, indolência, ignorância e falta de iniciativa, que se oporiam à imagem que os norte-americanos faziam de si próprios, protestantes, trabalhadores e empreendedores (...)” (FIGUEIREDO, 2010, p. 45). É curioso observar que essa imagem pouco tem mudado ao longo do tempo, pois ainda hoje os chamados ‘latinos’ que vivem nos Estados Unidos desempenham funções inferiorizadas, com relação às classes dominantes.

representava “uma expressão do desafortunado encontro entre as duas Américas, em um processo que se estenderia ao longo do século XIX” (p.38/39). O repúdio aos Estados Unidos era, também, consequência das influências que sofreu dos pensadores franceses e de seus seguidores na América Latina, determinando um discurso marcado pela oposição radical entre a essência da cultura anglo-saxônica e a hispano-americana. Rodó falava em “nordomanía”, ou seja, “o surto da mania pelo Norte”, alertando a juventude para outro modelo de valores sociais e culturais. Além disso, criou sua própria leitura mitológica, dizendo que “eles [os do Norte] são Calibã, nós [os hispano-americanos] somos Ariel (o outro servo – mas atraente, leve como o ar – do sábio Próspero); eles, não nós, têm dificuldade de entender as coisas, são insensíveis e até mesmo deficientes em ‘espírito’” (p.52)

Em seu livro, *El sur y los trópicos* (2004), a intelectual chilena, Ana Pizarro, coloca sua atenção no que chama de ‘modernidade tardia’ de nosso continente. Até-m-se, portanto, à segunda metade do século XX, mais especificamente a partir dos anos sessenta, procurando explicar a formação de nossas identidades. Ressalta a autora que, apesar da América Latina sempre ter ocupado um lugar periférico, a partir das vanguardas foi possível “construir sus modelos literarios y culturales propios, capaces de constituir ya referencias dentro de su ámbito” (PIZARRO, 2004, p. 29). Mas nos anos sessenta se dá início ao que a autora chama de ‘modernidade periférica tardia’, afastando-se de uma postura impregnada por uma visão imperialista dos Estados Unidos que teria predominado nos anos cinquenta. Esse novo modelo, certamente, foi definido pelas influências ocasionadas pela Revolução Cubana e pelas figuras de Che Guevara e Fidel Castro.

Em palavras de Pizarro,

(...) los años sesenta, pues, significaron para el continente la apertura de la modernidad tardía, con una postura protagónica en lo internacional y con fuertes vinculaciones en ámbitos no hegemónicos. Como cultura nacida de la colonización, América Latina puso en evidencia un cambio de sensibilidad, así como de formaciones y prácticas discursivas (PIZARRO, 2004, p. 35).

No entanto, como sabemos, ainda naquela década, inauguramos nossa nova era de autoritarismo, tendo o Brasil precedido às ditaduras que viriam a afetar, mais particularmente, o Cone Sul. A ‘modernidade periférica tardia’ deu lugar ao silêncio e ao exílio, gerando a crise dos modelos de representação.

O novo século, o XXI, nos está trazendo novos elementos históricos que, no meu ponto de vista, precisam ser conhecidos pelos cidadãos latino-americanos, onde se incluem, obviamente, os alunos

de espanhol no Brasil e os de português nos países hispânicos de nosso continente. Encontra-se aí o meu interesse por essa temática que estou discutindo aqui.

Formação de professores e as áreas culturais latino-americanas

Formar professores de espanhol se constitui na principal tarefa que desempenho em minha profissão. Está claro para mim, hoje, que ensinar espanhol se converteu em ensinar a ensinar espanhol. É bem verdade que são muitas as especificidades que podemos viver como professores universitários, mas esta foi a que escolhi para mim, a da formação de professores, pois encontrei nela uma função social e, conseqüentemente, política, que me traz conforto e comodidade. Mas como ressaltai no início deste texto, estou pensando a formação de professores da forma como a compreendem Daher e Sant'Anna (2010), ou seja,

- Vinculando a teoria à prática
- Priorizando saberes relevantes para a prática profissional;
- Entendendo a prática profissional no que ela tem de social e político; [e]
- Assumindo uma concepção de língua e de ensino de língua própria à educação básica, quando a aprendizagem de línguas estrangeiras tem funções particulares, previstas nos documentos nacionais.

Como asseveram as autoras, a formação de professores precisa abandonar uma postura já ultrapassada, quando se privilegia “o que se sabe sobre aprender línguas e não como ensiná-las”. Ao observarem a forma como se organizam os Cursos de Letras em muitas das universidades brasileiras, Daher e Sant'Anna percebem que “a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando

a relevância de articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho” (DAHER e SANT’ANNA 2010, p. 64). Tenho consciência da complexidade dessa discussão, mas estou plenamente de acordo com as referidas autoras, quando se tratem de Cursos de Licenciatura, quando o objetivo é formar profissionais do magistério.

Também foi dessas autoras que tomei para mim uma pergunta formulada e que, de certa forma, norteia essas reflexões que lhes estou trazendo. E a repito: “que saberes devem ser enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?”.

Lendo uma entrevista concedida pela conhecida intelectual argentina, Elvira Arnoux, publicada em setembro do ano passado no jornal *Página 12*², verifico que as preocupações que temos no Brasil, com relação ao ensino do espanhol na educação básica, se aproximam das que se têm na Argentina, pois também se fala da necessidade de se ‘conformar uma identidade e uma cidadania sul-americanas’. Reclama-se, também, que o Estado, através da educação, deveria ‘construir a consciência da integração continental’. E, de certa forma, eu sou o Estado brasileiro. Somos o Estado, quando somos professores que formam professores que atuarão na educação básica, sobretudo os que estamos em universidades públicas.

Quando enfatizo os saberes que julgo essenciais a meus alunos, não perco de vista esse meu compromisso social e político. Também quero, como Arnoux, que meus alunos e os alunos de meus alunos tomem consciência de sua cidadania sul-americana ou, em termos

2 <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-203013-2012-09-10.html>, acessado em 10/09/2012.

mais amplos, latino-americana, ainda que continuemos periféricos ou tardiamente modernos³.

O meu atual projeto de pesquisa, intitulado *Áreas culturais da América Latina e o ensino-aprendizagem de espanhol a brasileiros*, prevê exatamente o conhecimento de quem somos os latino-americanos, privilegiando o estabelecimento do diálogo entre nossas formas de ser. Tomo a expressão 'Áreas culturais' da já referida obra de Ana Pizarro (2004), para quem a América Latina está dividida, minimamente, em sete áreas:

- A meso-americana e andina;
- A do Caribe e costa atlântica;
- A sul-atlântica;
- A área cultural Brasil;
- O páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e o pampa argentino;
- Os "latinos" nos Estados Unidos; [e]
- A área cultural amazônica.

Entende Pizarro que essa divisão nos ajuda a compreender-nos através de nossa produção discursivo-cultural, que se realiza a partir desses matizes que constituem a nossa história:

³ É claro que essa discussão é complexa, pois a classificação do que seria 'periférico' ou 'tardiamente moderno' poderia ser outra se fossem mudados os parâmetros a partir dos quais os estudos sobre as sociedades são feitos. Sugiro que se leia o artigo de Walter Mignolo (El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto), publicado em WALSH, C., LINERA, A.G., MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2006, p. 83-123. No referido artigo, Mignolo sugere que se faça o que chama de 'giro des-colonial', criando-se um discurso 'des-colonial', que não se baseie na lógica colonial. Segundo o autor, precisamos contar nossas histórias e produzir nossos discursos, de forma que criemos 'a genealogia do pensamento des-colonial', que é 'des-conhecida' na genealogia do pensamento europeu. A partir desse 'giro', a concepção do que seria 'periférico' poderia mudar.

- A de tradição indígena;
- A afrodescendente;
- Os processos migratórios;
- Nossa cultura popular de tradição oral; [ou]
- Os novos modelos discursivos que estão sendo produzidos nessa área extraterritorial, que são os Estados Unidos.

Os latino-americanos somos isso tudo e mais um pouco, sendo quase impossível dar conta dessa complexidade na sala de aula, o que me leva a privilegiar alguns saberes que julgo importantes para a formação dos alunos de espanhol da Bahia, onde desenvolvo o meu projeto de pesquisa.

Dessas sete áreas privilegiadas por Pizarro, entendo que há três que falam mais diretamente a meus alunos da Bahia:

- A de tradição indígena;
- A afrodescendente [e]
- A de tradição oral.

No intuito de objetivar essas reflexões, passo a apresentar uma proposta de estabelecimento de diálogo entre produções discursivas que se identificam com a quinta área cultural, ou seja, a de **tradição oral**. Vale ressaltar que o estabelecimento de diálogo cultural entre diferentes produções discursivas se explica pela orientação teórico-metodológica que sigo como professora e pesquisadora. Sou adepta ao que estamos chamando de modelos de aprendizagem intercultural, quando privilegiamos um ensino que se preocupe com a inclusão e integração sociocultural.

Área de tradição oral. O caso de Simón Díaz

Tomarei como exemplo três autores que me ajudam a mostrar, ainda que ligeiramente, a forma como se poderiam abordar seus textos na sala de aula, de maneira a provocar discussões e reflexões que tenham base intercultural. São eles:

- Simón Narciso Díaz Márquez ou, simplesmente, Simón Díaz, nascido em Barbacoas, no Estado de Aragua, na Venezuela, em 1928;
- Atahualpa Yupanqui, que em *quechua* significa *el que viene de lejanas tierras para decir algo*, pseudônimo de Héctor Roberto Chavero Aramburu, nascido em Juan A. de la Peña, partido de Pergamino, na Argentina, em 1908 e falecido em Nîmes, França, em 1992; [e]
- Elomar Figueira Mello, nascido em Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, em 1937. O que há de comum entre esses três artistas é a forma como expressam a poesia do campo, seja este chamado de “llano”, de “savana” ou de “sertão”.

De Simón Díaz, seleciono versos de sua *Tonada de la luna llena*, popularizada no Brasil através da gravação feita por Caetano Veloso, no seu emblemático CD *Fina Estampa*, no ano de 1994. Caetano fez uma seleção de canções hispano-americanas, tendo privilegiado clássicos como a que deu nome ao CD, assim como, *Lamento Borincano*, *La Barca*, *Vete de mí*, *Contigo en la Distancia* e a *tonada llanera* de Simón Díaz, também utilizada por Almodóvar, na voz de Caetano Veloso, no seu filme *La flor de mi secreto*.

Esses versos que dizem,

*Yo vide una garza mora
Dándole combate a un río
Así es como se enamora
Tu corazón con el mío
Luna, luna, luna llena menguante
Luna, luna, luna llena menguante*

*Anda muchacho a la casa
Y me traes la carabina
Pa' mata' este gavilán
Que no me deja gallina*

*La luna me está mirando
Yo no sé lo que me ve
Yo tengo la ropa limpia
Ayer tarde la lavé*

Luna, luna, luna llena menguante
Luna, luna, luna llena menguante,

[...] remetem ao folclore venezuelano, sendo, possivelmente, uma recompilação de uma canção de ninar, própria daquela tradição.

Conta-se que durante a época da chuva, que coincide com o inverno e que dura seis meses, se aproveita que o gado pode ficar confinado numa área relativamente pequena onde há pastagem farta, para se ordenhar as vacas, que são separadas de seus bezerros na noite anterior. De uma em uma, elas vão sendo liberadas e tocadas pelo *ordeñador* que canta uma *tonada* que se remete ao nome da vaca e de seu bezerro, que são os mesmos. Sempre cantando, o *ordeñador* faz seu trabalho e a canção serve para falar das novidades, da paisagem e também de suas dores, valendo-se do discurso poético que, por isso mesmo, pode ser entendido por muitos, mesmo que não se conheça a vida do campo. Quando menino, Simón Díaz trabalhou como *becerrero*, trabalho que consiste no estímulo à liberação do leite da vaca através da amamentação dos bezerros. Virá daí, certamente, o interesse por seu trabalho de recompilador e de criador de muitos poemas-canção que falam dos *llanos*. No caso da canção que estamos observando, a vaca se chama *Luna Llena*, o que permite a oposição poética entre “*luna llena x luna menguante*”⁴.

Posso inferir que Caetano Veloso tenha se impressionado com o discurso poético de Simón Díaz, mas também pela sonoridade da canção, pois quase reproduz a forma como o autor a gravou no seu CD *Cuenta y Canta* (volume 2). Ouve-se, nas duas produções,

4 Adaptado de <http://liberitas.com/2007/10/04/caetano-veloso-tonada-de-luna-llena/>, com acesso em 01/05/2013.

um som gutural, fino, impostado, e que se estende com poucas oscilações musicais, como a imitar o chamado do gado nos campos⁵.

Área de tradição oral de Atahualpa Yupanqui

Passemos à oralidade poética de Atahualpa Yupanqui, através da canção *Los ejes de mi carreta*, feita em parceria com Romildo Risso, e que diz o seguinte:

*Porque no engraso los ejes
me llaman abandonao
sí a mí me gusta que suenen
pa' qué los quiero engrasaos*

*Es demasiado aburrido
seguir y seguir la huella
andar y andar los caminos
sin nada que me entretenga*

*No necesito silencio
yo no tengo en qué pensar
Tenía pero hace tiempo
ahura, ya no pienso más*

*Los ejes de mi carreta
nunca los voy a engrasar.*

Conta-se que Atahualpa era um senhor que andava de povoado em povoado, com sua carroça puxada por uma mula. Onde vivia, os povoados estavam muito distantes uns dos outros, e Atahualpa levava muito tempo para chegar a cada lugar. Às vezes precisava parar a carroça, soltar a mula e dormir até que amanhecesse. Sua vida era triste e solitária, mas nunca fustigou sua mula para que

⁵ A interpretação de Caetano Veloso pode ser vista em <http://www.youtube.com/watch?v=XxagTf9xGnI>, enquanto a de Simón Díaz em <http://www.youtube.com/watch?v=2Xt6CHJrRJo>. Acesso em 20/06/2013.

apertasse o passo, pois não tinha nada, nem dinheiro, nem relógio e nem amigos, mas tinha tempo. Dizem, também, que todos sabiam quando ele chegava aos povoados, porque ouviam o ruído de sua carroça e o chamavam de relaxado, porque não cuidava dela. Mas a verdade é que ninguém sabia que Atahualpa tinha o coração ferido e que nunca cicatrizou. É possível, ainda hoje, encontrá-lo nos pampas argentinos, em noite de lua cheia, explicando porque não azeitava as engrenagens de sua carroça ⁶.

Está aí a figura do *carretero*, do *pampino abandonao*, ou seja, do camponês abandonado, descuidado, seja porque não se cuida ou porque não recebe cuidados. A melodia acompanha esse ambiente, sugerindo um movimento arrastado e monótono, como a repetir a vida dos homens desses *llanos* latino-americanos.

Observemos que os autores registram na forma escrita algumas expressões próprias da oralidade (*abandonao*, *ahura*), eliminando possíveis limites entre as duas formas de se expressar, e dando atenção àquela que é própria à realidade sociocultural que está sendo observada. O mesmo faz, e com mais intensidade, o poeta baiano que completa essas reflexões.

Área de tradição oral de Elomar Figueira Mello

Elomar Figueira Mello tem uma obra vasta e muito complexa, estabelecendo diálogos importantes entre a música clássica e a popular, como em *Árias Sertânicas* e *Concerto Sertanez*. Mesmo nos três volumes de *Cantoria* (I, II, III), cuja proposta era apresentar uma coletânea da música sertaneja, os limites entre o clássico

6 Adaptado de <http://pesoles.blogspot.com.br/2009/02/los-ejes-de-mi-carreta-milonga.html>, com acesso em 01/05/2013. Para ouvir a canção, pode-se visitar <http://www.youtube.com/watch?v=w9g9jvZ4yJo>

e o popular não estão definidos, seja na sua voz ou na de outros cantores que adotaram seu estilo, como Geraldo Azevedo, Vital Farias ou Xangai. Outros músicos brasileiros se juntaram a Elomar, como Arthur Moreira Lima ou Eduardo e Jacques Morelembaum, conhecidos e respeitados como pianistas e maestros.

Vejamos o que diz Elomar na primeira estrofe de *Violeiro*:

*Vô cantá no canturi primero
as coisa lá da minha mudernage
qui mi fizero errante e violêro
Eu falo séro e num é vadiage
E pra você qui agora está mi ôvino
Juro inté pelo Santo Minino
Vige Maria qui ôve o qui eu digo
Si fô mintira mi manda um castigo.*

Ou em *Retirada*, onde se refere a um problema que marcou, profundamente, a história nordestina brasileira: a dos retirantes:

*Vai pela istrada enluarada
Tanta gente a ritirar
Levando só necessidade
Saudades do seu lugar
Esse povo muito longe
Sem trabalho, vem prá cá
Vai pela istrada enluarada
Com tanta gente a ritirar
Rumano para a cidade
Sem vontade de chegar.*

O tema dos retirantes está presente na literatura brasileira, onde se destacam nomes como os de Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto ou Ariano Suassuna, autor do antológico poema *Morte e Vida Severina*⁷. Elomar, além de recuperá-lo, estabelece a relação

⁷ *Morte e Vida Severina*, publicado originalmente em 1955, é um livro de poemas dramáticos, onde seu ator, João Cabral de Melo Neto, denuncia a dura trajetória pela qual passaram muitos migrantes nordestinos, que saíam do campo (do

entre esse êxodo interno e a viola, companheira do retirante na sua larga e silenciosa caminhada. Aliás, essa parceria se vê também no poema de Sidney Miller (1945-1985), *A Estrada e o Violeiro*⁸, confirmando-se a proposta de Ana Pizarro, que tomei como referência: somos latino-americanos porque temos nossas próprias formas de produção discursiva, e que se explicam por razões históricas, independente da região onde vivamos. Sidney Miller nasceu no Rio de Janeiro e, no entanto, deu voz à estrada e ao violeiro, os dois companheiros do retirante nordestino:

*Sou um violeiro procurando só por uma estrada procurando só
Sou uma estrada procurando só levar o povo pra cidade e só.*

Poderia estender-me, falando de outras vozes brasileiras que permitiriam paralelos com as produções culturais de Simón Díaz e Athualpa Yupanqui, como a de Renato Teixeira⁹, o sertanejo caipira:

*Sou caipira, Pirapora
Nossa Senhora de Aparecida
Ilumina a mina escura e funda
O trem da minha vida.*

Mas paro por aqui, para fechar essas ideias dispensas.

sertão brasileiro) em busca de uma vida mais favorável no litoral ou em grandes cidades do país.

8 Confira a interpretação de Sidney Miller em <http://www.youtube.com/watch?v=MsYoQsgTQyQ>, confirmando o que aqui se afirma. Acesso em 20/06/2013.

9 Confira a interpretação de Romaria com Renato Teixeira, juntamente com Pena Branca e Xavantinho, em <http://www.youtube.com/watch?v=SEOeoow2Qc8>. Acesso em 20/06/2013.

Fechando as ideias

Lembro que minha proposta, não só neste artigo, mas na minha prática profissional, é refletir sobre o papel que deve cumprir a escola na tomada de consciência sobre a importância da integração regional para o futuro dos países latino-americanos. Para tal, tenho-me valido de uma base teórico-metodológica que me ajude na formação dos professores de espanhol, que atuarão na educação básica, particularmente no Estado da Bahia, refletindo, juntamente com eles, sobre alguns temas que nos levem a nos conhecer, seja encontrando nossas similitudes, seja reconhecendo nossas diferenças.

Como já tive a oportunidade de afirmar em ocasiões anteriores¹⁰, a opção pelo ensino da língua espanhola na sua pluralidade cultural será consequência natural de nossa conexão com as identidades dos povos que falam essa língua, mas também de nossa autonomia diante das escolhas dos modelos de aprendizagem ou mesmo dos materiais didáticos que utilizamos. Repare-se que aí estão duas questões muito complexas, pois faz alguns anos que vivemos no Brasil uma espécie de hegemonia da variante ibérica do espanhol, consequência de uma série de fatores de ordem histórica, política e econômica que não cabe discutir agora. Mas não se pode deixar de chamar a atenção, pelo menos, para a perda da *autonomia*¹¹, que

10 Confira-se, por exemplo, PARAQUETT, M. América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.379-404.

11 José Contreras, em seu livro *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, compreende “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, [que] se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor

professores e aprendizes do espanhol no Brasil vivenciamos, sobretudo, durante as décadas de 1990 e 2000. Na atual década, graças aos movimentos de diferentes instituições compostas por professores e pesquisadores de espanhol¹², o cenário tem-se modificado, e já se pode perceber um amadurecimento quanto à importância de se ver o espanhol como uma língua plural, conforme alertaram as Orientações Curriculares Nacionais, desde 2006, ao formular a já tão conhecida proposta:

“Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por outra pergunta: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134)

E é em nome dessas preocupações que o projeto de pesquisa que venho desenvolvendo, e que serviu de justificativa para a produção desse artigo, se propõe a *re-velar* ou *des-cobrir* as culturas hispano-americanas na formação de professores de espanhol, pois estas, lamentavelmente, se mantiveram cobertas ou veladas por muito tempo. Em particular, elegi para estas reflexões um possível

entender as circunstâncias e expectativas daqueles” (p. 198). É neste sentido que afirmo que precisamos recobrar ou conquistar nossa autonomia como professores e aprendizes.

12 Refiro-me às muitas Associações de Professores de Espanhol de nosso país, fundadas desde 1981, e mais particularmente à Associação Brasileira de Hispanistas, que desde 2000 promove congressos onde temos percebido um significativo amadurecimento das pesquisas que estamos realizando no Brasil, através dos Programas de Pós-graduação de nossas universidades. Em recente artigo (A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. In *Abeache*, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 2, número 2 p.225-239), fiz um levantamento das pesquisas na área da língua espanhola, disponível em http://www.hispanistas.org.br/abh/index.php?option=com_content&view=article&id=27%3Asumario-2&catid=21&Itemid=4. Acesso em 20/06/2013.

diálogo que percebo entre nossas produções culturais de cunho oral, especialmente na Bahia, e as que se produzem em países da América Hispânica, tendo privilegiado a Venezuela e a Argentina. E minhas escolhas se explicam porque também quero compreender a América Latina como um espaço de produção cultural própria, conforme sugere Pizarro (2004); assim como quero crer que a partir do conhecimento (ou do *des-cobrimento*) que meus alunos possam ter dessas produções culturais, eles passam a conhecer melhor o outro e a si próprios, de forma a mudar suas posturas e suas práticas, com respeito, sobretudo, à compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos, conforme anunciei no início deste texto.

Estou consciente de que esses exercícios que propus aqui são apenas uma gota d'água no imenso oceano que temos por navegar. Ou um pequeno caminho das estradas que temos por percorrer, com nossas violas e nosso jeito de *abandonados*, como sugeriu o discurso poético de Atahualpa Yupanqui.

Referências

- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, p. 127-164.
- DAHER, Del Carmen e SANT'ANNA, Vera Lúcia. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 55-68.
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

KRAUZE, Enrique. *Os redentores*. Ideias e poder na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2011.

PIZARRO, Ana. *El sur y los trópicos*. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

Errar es humano, por eso, no hablo: un análisis del miedo de hablar y de cometer errores en el aula de ele

To err is human, therefore, i do not
speak: an analysis of fear of speaking and
making mistakes in sfl/ele class

Nair Floresta Andrade Neta

Universidade Estadual de Santa Cruz/Ilheus/Bahia

RESUMEN: Qué es el miedo, cuál es la génesis del miedo de hablar y de cometer errores, qué puede hacer el profesor de ELE para ayudar al alumno a afrontar ese miedo en el aula son algunas de las preguntas en torno a las que girarán las reflexiones que planteamos en este artículo. Para ello, además de la introducción y de las consideraciones finales, el texto se estructura en cuatro partes. En la primera, haremos algunas consideraciones acerca de la investigación que ha dado origen a los datos discutidos en este texto; en la segunda, trataremos del miedo como lo que es, una emoción básica y universal, que genera sensaciones desagradables y que trae en sí, como tendencia para la acción, el deseo de alejarse del objeto o situación que la desencadenó, favoreciendo comportamientos estereotipados por el buril de la naturaleza, que se resumen en tres acciones: huir, esconderse o luchar. En la tercera parte, nos centraremos

en la comprensión del miedo de hablar como una extensión del miedo de hablar en público (MHP), tan frecuente en el ambiente académico. En este contexto, trataremos del miedo de cometer errores como un desencadenante del miedo de hablar. En el cuarto apartado, a modo de conclusión, planteamos algunas situaciones que pueden acentuar o atenuar el miedo de hablar que sienten los aprendices.

Palabras clave: componente emocional; miedo de hablar; miedo de cometer errores; Español como Lengua Extranjera; formación de profesores

RESUMO: O que é o medo, qual é a gênese do medo de falar e de cometer erros, o que pode fazer o professor de ELE para ajudar o aluno a enfrentar esse medo na aula são algumas das perguntas em torno às quais girarão as reflexões que propomos neste artigo. Para isso, além da introdução, o texto se estrutura em três partes. Na primeira, trataremos do medo como o que ele é, uma emoção básica e universal, que gera sensações desagradáveis, e que traz em si, como tendência para a ação, o desejo de afastar-se do objeto ou situação que a desencadeou, favorecendo comportamentos estereotipados pelo buril da natureza, que se resumem em três ações: fugir, esconder-se ou lutar. Na segunda parte, nos centraremos na compreensão do medo de falar como uma extensão do medo de falar em público, tão frequente no ambiente acadêmico. Neste contexto, trataremos do medo de cometer erros como um desencadeante do medo de falar. No terceiro momento, a modo de conclusão, proporemos algumas situações que podem acentuar ou atenuar o medo de falar que sentem os aprendizes.

Palavras-chave: componente emocional; medo de falar; medo de cometer erros; Espanhol como língua estrangeira; formação de professores.

ABSTRACT: What fear is; what the genesis of fear of speaking and of making mistakes is; what the SFL (Spanish as a Foreign Language) teacher can do to help the learner to face that fear in the classroom are some of the issues we ponder on in the present article. In order to do so, besides an introduction and final thoughts, the text is structured in three parts. In the first part, we will deal with fear as it is, a basic and universal emotion which

generates unpleasant feelings and which brings in it, like a tendency for action, the wish to get away from the trigger object or situation and which brings about natural stereotyped behavior reduced to three actions: run away, hide or fight. In the second part, we will focus on the comprehension of the fear of speaking (in the SFL classroom) as an extension of the fear of speaking in public (FSP), very frequent in the academic environment. In this context we will treat the fear of making mistakes as a trigger of the fear of speaking. In the third part, as a conclusion, we suggest some situations that may stress or attenuate the fear of speaking.

Key-words: Emotional component; Fear of speaking; Fear of making mistakes; Spanish as a Foreign Language; Teacher education

Introducción

Desde hace algunas décadas, la producción del *error* durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) goza de buena reputación, puesto que, al menos teóricamente, ha pasado de ser un villano para convertirse en un mensajero de buenos augurios, toda vez que su presencia indica que el hablante no nativo (HNN) está construyendo su competencia comunicativa en la lengua objeto. En otras palabras, está ‘desextranjerizando’¹ la LE para apropiarse de ella a lo largo de sucesivas etapas, en las cuales cometer errores se considerará algo positivo, necesario, y hasta cierto punto deseable, en la conformación de la interlengua. De acuerdo con este marco teórico en boga,

Los errores han de ser considerados como **elementos característicos de la interlengua** del que aprende una L2/LE; son **inevitables**, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo, es decir, conlleva la formulación de hipótesis y la comprobación o refutación de las mismas, y son **necesarios**, puesto

¹ Me apropio del término “desestrangear”, utilizado por Almeida Filho (2010).

que denotan que el proceso se está llevando a efecto. (SANTOS GARGALLO, 2008, p. 394, la negrita es nuestra)

Ahora bien, el hecho de que el *error*, por su significado, disfrute de un lugar privilegiado en el ámbito de las teorías de aprendizaje y de adquisición no significa aceptar sin más su mantenimiento y proliferación. Eso hace que los profesores de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) experimenten una realidad ambigua. Por una parte, deben entender y aceptar el *error* como una manifestación natural e inevitable de la interlengua del aprendiz. Por otra, deben intervenir metodológicamente para que su presencia sea transitoria y su persistencia superada, a efectos de evitar la fosilización, “fenómeno por el que el HNN tiende a conservar en su IL [interlengua] formas, reglas y subsistemas erróneos, de manera recurrente y en estadios del aprendizaje en que estos esquemas deberían estar superados”. (SANTOS GARGALLO, 2008, p. 394)

Pese al loable reconocimiento del error como síntoma de aprendizaje, avalado tanto por la Lingüística Aplicada como por la Psicología del Aprendizaje, el miedo de cometer errores al hablar en español afecta a una gran parte de los aprendices, en la condición de profesores en formación. Esto nos lleva a otra faceta del error que ha sido poco considerada en la formación del profesorado de ELE: las emociones que lo acompañan antes, durante y después de hablar español y/o cometer errores al hacerlo.

Hechas estas consideraciones introductorias, podemos anunciar el objetivo que perseguimos en este artículo: reflexionar sobre el miedo de hablar que sienten los profesores de Español en Formación (en adelante, PEF), estrechamente vinculado con el miedo de cometer errores.

Qué es el miedo, cuál es la génesis del miedo de hablar y de cometer errores y qué puede hacer el profesor de ELE para atenuar el sufrimiento de los aprendices a la hora de expresarse oralmente son algunas de las preguntas en torno a las que girarán las reflexiones que planteamos en este artículo. Para ello, además de esta introducción, el texto se estructura en cuatro partes. En la primera, haremos algunas consideraciones acerca de la investigación que ha dado origen a los datos discutidos en este artículo; en la segunda, trataremos del miedo como lo que es, una emoción básica y universal, que genera sensaciones desagradables y que trae en sí, como tendencia para la acción, el deseo de alejarse del objeto o situación que la desencadenó, favoreciendo comportamientos estereotipados por el buril de la naturaleza, que se resumen en tres acciones: huir, esconderse o luchar. En la tercera parte, nos centraremos en la comprensión del miedo de hablar en español como una extensión del miedo de hablar en público (MHP), tan frecuente en el ambiente académico. En este contexto, trataremos del miedo de cometer errores como un desencadenante del miedo de hablar. En el cuarto apartado, a modo de conclusión, planteamos algunas situaciones que pueden acentuar o atenuar el miedo de hablar que sienten los aprendices.

El componente emocional en la formación docente

El interés en investigar el componente emocional en la formación del profesorado surgió a raíz de nuestra experiencia como alumna y, posteriormente, como profesora de ELE. A lo largo de esos años, hemos acompañado el surgimiento, a veces repentino, de intensas historias emocionalmente marcadas, unas redundaban

en amor, aceptación, pasión, *gustatividad*², otras, en odio, aversión, rechazo, disgusto hacia la lengua, la asignatura, el profesor, el (futuro) ejercicio de la docencia. Reacciones teñidas de miedo, ansiedad, tristeza, alegría, sorpresa, vergüenza, temor, hostilidad, rabia eran frecuentes y su curso, imprevisible. Observábamos también como un comentario, una mirada, un gesto, un suspenso, una corrección tenían el poder de transformar las interrelaciones entre profesor-alumno-lengua-metodología para mejor o para peor. Los profesores en formación parecían muy susceptibles emocionalmente y eso parecía intensificarse cuando se trataba de la corrección de los errores según *qué*, *cuándo* y, sobre todo, *cómo* se les corregía.

El deseo de entender esa susceptibilidad emocional fue uno de los factores que nos motivaron a investigar, durante el doctorado, el impacto del componente emocional en la formación inicial del profesorado de ELE. Pretendíamos averiguar cómo los sujetos participantes, en su mayoría profesores en formación, percibían la influencia de las emociones y sentimientos en el aula de ELE durante la carrera, con el objeto de evaluar el alcance, la extensión y profundidad de esa influencia.

Al concluir el doctorado y reasumir nuestro puesto de trabajo, transformamos nuestras aulas en escenarios permanentes de investigación sobre las reacciones emocionales en el proceso de

2 El término ha sido acuñado y definido en nuestra investigación como un fenómeno afectivo, mencionado por los participantes para referirse a sus experiencias de “gusto”, “afinidad” e “identificación” hacia la lengua extranjera, la carrera, la docencia, etc. Es un fenómeno de gran relevancia en la docencia, ya sea como aprendices de ELE, ya sea como profesores en formación o como profesores formadores. Su presencia ejerce una influencia positiva en la relación cíclica: profesor-enseñanza-alumno-aprendizaje-lengua y su ausencia o negación, interfiere en las relaciones intra e interpersonales que se establecen entre los pares del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. (ANDRADE NETA, 2011)

enseñanza-aprendizaje de ELE, con el propósito de continuar ampliando el *corpus* y profundizando los hallazgos de nuestra investigación anteriormente desarrollada. Por lo tanto, los datos que serán presentados y discutidos en este texto provienen de dos fuentes: predominantemente de nuestra investigación doctoral (ANDRADE NETA, 2011), pero, de forma complementar, añadiremos información recientemente recogida de nuestras investigaciones que están en curso. Los dos estudios se han erigido sobre la base de los mismos marcos teóricos y metodológicos, con alguna que otra adecuación requerida por el contexto. A continuación, describiremos brevemente la metodología empleada en la primera investigación, ya que la segunda es una extensión de aquella.

Se trata de una investigación de tipo educativa³, de orientación comprensiva, centrada en el alumnado (profesores en formación), de corte cualitativo, que se ha llevado a cabo en carácter de cuasi-participación. Los 66 sujetos participantes, subdivididos en tres categorías de informantes *profesores de Español en formación* (PEF), *profesores de Español egresados* (PEE) y *profesores de Español formadores* de profesores (PEFP) fueron seleccionados mediante la técnica del muestreo por accesibilidad (SABARIEGO, 2004), todos ellos vinculados al escenario de la investigación, la carrera de Letras-Español de una universidad pública del Estado de Bahía, en la condición de alumno, ex alumno o profesor formador. Para la recogida de los datos, fueron utilizadas tres técnicas cualitativas: la observación cuasi participativa (OCP), la entrevista focalizada de grupo (EFG) y la entrevista individual (EI). Como procedimiento de análisis, fue utilizado un modelo simplificado

3 Para una revisión sobre la investigación educativa, consúltense, por ejemplo: BISQUERRA (2004); GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ (2008); SANDÍN (2003).

del Análisis de Contenido (GUERRA, 2008). La representatividad y la generalización de los datos fueron garantizadas mediante la aplicación de los principios de diversidad y saturación. (GUERRA, 2008; SABARIEGO; BISQUERRA, 2004)

Al evaluar las entrevistas grupales e individuales de los 66 sujetos participantes de ese estudio, todos ellos vinculados institucionalmente a la carrera de Letras-español de una universidad pública, nos ha impactado la centralidad que se atribuye al profesor formador como el más potente desencadenante de emociones en el aula de ELE. Esa percepción de nuestros entrevistados concuerda con la relevancia que se ha atribuido al papel del profesor en el aprendizaje humano (véase ORMROD, 2005), en la motivación del alumno (consúltense BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; CALLEGARI, 2008; LORENZO, 2006, 2008; SPTIZER, 2005), en la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje de una LE (revítese ALMEIDA FILHO, 2010) que podríamos sintetizar con estas palabras de Sptizer, en su intento de construir un puente entre la neurociencia y la educación:

¡La persona del profesor es el instrumento didáctico más potente! No es el retroproyector, la pizarra, las copias ni la presentación en Power Point. Ninguno de estos medios, sino un maestro entusiasmado por su materia, que de vez en cuando elogia a los alumnos y que tal vez sea incluso capaz de mirarlos con afecto, ése es el maestro que logra poner en marcha su sistema de gratificación⁴. (2005, p. 194)

4 Según las investigaciones neurocientíficas, el cerebro humano está diseñado para asegurar la repetición de las actividades que sostienen la vida, mediante su asociación con el placer, la recompensa o la gratificación. Según Spitzer (2005, p. 178), el sistema de gratificación del cerebro utiliza la dopamina como sustancia mensajera y se compone de dos sistema de neuronas y fibras nerviosas: el mesolímbico que conduce a una secreción de neuropéptidos en el córtex frontal, sustancias que tienen efectos similares a los opiáceos y que hacen que nos sintamos

Sptizer llama la atención sobre el valor que se atribuye al entusiasmo del profesor como desencadenante de procesos motivacionales en el alumno. Si consideramos la vinculación entre motivación y emoción, podemos añadir que además de los procesos motivacionales, el entusiasmo del profesor – que ya es una emoción – desencadena procesos emocionales en el alumno que pueden potenciar su motivación para aprender. Consecuentemente, ese autor defiende que “sólo quien está realmente entusiasmado por su materia es capaz también de enseñarla”. Recuerda aún que el entusiasmo no se finge, que “uno debe estar realmente entusiasmado y sólo así existe la posibilidad de que – como se dice normalmente – salte la chispa. Si la chispa no está ahí, no puede saltar”. (2005, p. 194)

Aún en relación a los resultados de nuestra investigación, otro hallazgo que nos ha impresionado y que, conforme veremos más adelante, está estrechamente relacionado con el primero acerca de la centralidad del papel del profesor en el aprendizaje y en la motivación del alumno, es la presencia constante y significativa del miedo de hablar en español en el aula. Encontramos que ese *miedo* es muy expresivo y que esta experiencia emocional intensa se vincula estrechamente con otro miedo, el de cometer errores. Esa combinación entre el miedo de hablar español y el de cometer errores al hacerlo puede llegar a ser paralizante e impeditiva de las experiencias de aprendizaje, llevando al alumno a evitar expresarse en la lengua extranjera.

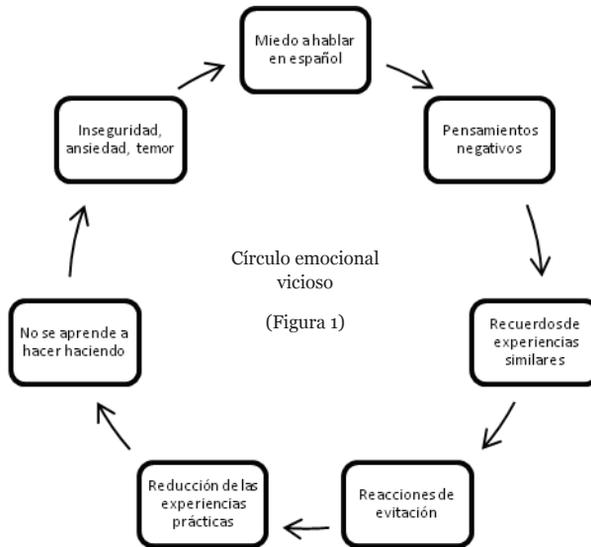
bien y el sistema mesocortical, que presenta el mismo punto de partida del anterior, pero hace que las fibras se dirijan directamente al córtex frontal, donde se libera la dopamina. Esos sistemas de gratificación, enfatiza el autor, “desempeñan un papel importante en los procesos de motivación”.

Las impresiones, percepciones y expresiones de los entrevistados nos llevan a inferir que, para ellos, cometer errores en español al hablar ni es natural ni deseable, cuando mucho, es aceptable y comprensible en los semestres iniciales, tal y como podemos apreciar en la reflexión que hace Carlota, una de las profesoras en formación que participaron de nuestra investigación:

Lo peor que le puede pasar a uno es decir “pongué” creyendo que dijo “puso”. Es el miedo de errar, ¿sabes?, cometer un error de conjugación gravísimo [...] En el octavo semestre tenemos que errar lo mínimo, creo que errar mucho es inadmisibles, creo que en el primero, segundo, tercer semestre puede pasar. Entonces, por el miedo de errar en español, estando en el octavo semestre, uno acaba evitando hablar y evitando hablar en español. Entonces, ¡hala! Vamos a hablar en portugués. (Carlota, PEF-EFG1). (ANDRADE NETA, 2011, p. 397)

A medida que avanzan en la carrera, los profesores de ELE en formación se vuelven más susceptibles a la evaluación de los profesores y compañeros, lo que incrementa el miedo de hablar que trae emparejada la posibilidad de errar. Al sentirse más o menos incapaces de hablar sin cometer errores, pasan a evitar expresarse oralmente en español en el aula, acudiendo predominantemente a la lengua materna como lengua de comunicación. Se establece entonces un círculo vicioso, que tiene como emoción nuclear el miedo y sus variantes (ansiedad, temor, recelo, terror, pavor, pánico, etc.), representado en la figura 1.

En otras palabras, debido a los propios mecanismos de la emoción, el miedo de hablar desencadenará automáticamente pensamientos y recuerdos concordantes con esa emoción, que la nutren y potencian. Si se siente incapaz de afrontar la situación con éxito, el aprendiz optará por una reacción de evitación de la experiencia de hablar la lengua. A su vez, esa evitación hará que sus oportuni-



dades de aprender a hablar hablando (aprender a hacer haciendo) sean desaprovechadas, lo que, a la larga, empobrecerá el proceso de aprendizaje, por la ausencia del ejercicio constante. Cuanto más se evita la exposición, menos experiencia se adquiere y, posiblemente, se reducen las posibilidades de aprender a expresarse en español, lo que refuerza la inseguridad para hacerlo y desencadena otras emociones de la familia del miedo, que alimentan todavía más el miedo de hablar.

Si de un lado están los aprendices temerosos en hablar, del otro, se encuentra el profesor formador con la intención de romper con este círculo, aunque no sea consciente de ello, intentando hacerles hablar en español, ya sea mediante actividades que estimulen la participación espontánea, ya sea mediante la imposición. Dependiendo de cómo conduzca el proceso al adentrar en este campo emocionalmente minado, el profesor podrá colaborar para minimizar el sufrimiento de los aprendices o, en el sentido contrario, acentuarlo, y comúnmente lo hace sin tener conciencia de ello.

El miedo como emoción

Para entender el miedo de errar y el miedo de hablar es necesario comprender, en primer lugar, *qué es el miedo*. Inicialmente, hemos de ubicarlo en el marco de las investigaciones de la psicología (EKMAN, 1980, 2009, 2011); LAZARUS; LAZARUS, 2000) y de la neurociencia (DAMASIO, 1996, 2000, 2004, 2010; LeDOUX, 2001) como una emoción básica o universal que disfruta del estatus de ser la más estudiada. De acuerdo con estos planteamientos teóricos, provenientes de las dos principales tendencias en la investigación de la emoción, la cognitivista y la biologicista, la emoción puede ser definida satisfactoriamente como un conjunto de

Reacciones complejas en las que se ven mezcladas tanto la mente como el cuerpo. Estas reacciones comprenden: un estado mental subjetivo, como el sentimiento de enojo, ansiedad o amor; un impulso a actuar, como huir o atacar, tanto si se expresa abiertamente como si no; y profundos cambios corporales, como un ritmo cardíaco más acelerado o una presión arterial más elevada. Algunos de estos cambios corporales preparan y sostienen las acciones de afrontamiento y otros, como posturas, gestos y expresiones faciales, comunican a los demás lo que sentimos, o lo que queremos que piensen que sentimos. (LAZARUS; LAZARUS, 2000, p. 195-196)

Conforme se explicita en esta definición, las emociones son reacciones complejas. Al ser *reacciones*, son provocadas por algo. Este *algo* puede ser denominado, entre otras posibilidades, de *estímulo emocionalmente competente* (EEC), según la terminología adoptada en la teoría de Antonio Damasio (1996, 2000, 2004, 2010), de *gatillo*, como prefiere Paul Ekman (2007, 2009, 2011) o *provocación*, expresión adoptada por Lazarus y Lazarus (2000). Esas expresiones, que utilizaremos de forma alternada, hacen referencia a aquel objeto o acontecimiento que desencadena la emoción.

Es decir, las emociones se ponen en marcha cuando sentimos, sea de forma justificada o por engaño, que *algo* que podría afectar de forma significativa a nuestro bienestar, para bien o para mal, está ocurriendo o a punto de acontecer. Al desencadenarse, ellas nos preparan para lidiar de forma rápida con ese *algo*, que compone los eventos esenciales de nuestra vida. Pero, una vez que se pone en marcha, la emoción se adueña de nosotros, asumiendo el comando de lo que hacemos, decimos y pensamos (EKMAN, 2011). Eso significa que, “siempre que experimentamos una emoción, ello nos indica que nos ha ocurrido algo de importancia personal. Lo ocurrido se ve como dañino, amenazador o beneficioso” (LAZARUS; LAZARUS, 2000, p. 17). Lo que se percibe como dañino o amenazador, desencadenará emociones negativas, marcadas por la ausencia de placer y por la presencia de algún grado de dolor, generadoras de sensaciones percibidas como desagradables. En el sentido contrario, lo que se percibe como beneficioso originará emociones positivas, caracterizadas por la ausencia de dolor y por la presencia del placer, acompañadas de sensaciones agradables.

A pesar de que las emociones, cuando son proporcionales, justificadas y adecuadas a la situación desencadenante, desempeñan una función positiva en el mantenimiento de la vida, éstas pueden perjudicarnos, ya sea por el impacto que produce en nuestro cuerpo y en nuestra mente, en función de los profundos cambios corporales (internos y externos, unos más visibles, audibles y medibles; otros, menos) y mentales que las acompañan, sea por las acciones inadaptadas que podemos emprender al calor de la emoción.

En otras palabras, decimos, al amparo de la teoría damasiana, que lo que hace que una emoción sea clasificada como positiva (alegría, sorpresa, amor) o negativa (tristeza, miedo, ira, asco) no está relacionado con su utilidad o eficacia, sino con el estado de

fluidez o tensión de los procesos vitales que la emoción produce en el cuerpo y en la mente. El miedo, por ejemplo, cuando es fruto de una evaluación correcta, será una emoción ventajosa, porque nos ayuda en la preservación de la vida. Sin embargo, debido a la tensión que causa en el organismo, colocándolo en total estado de alerta, se considera como una emoción negativa.

Paralelamente al impacto de las emociones en el cuerpo, hemos de considerar su impacto en la cognición. Los recursos cognitivos como la atención y la memoria sufren alteraciones significativas durante un episodio emocional, que pueden favorecer (en el caso de emociones positivas) o ralentizar (como en el caso de las emociones negativas) el procesamiento cognitivo. Conforme explicita Damasio (2010, p. 177), “a medida que una emoción se desarrolla, ciertos estilos de procesamiento mental son instituidos de inmediato”. En ese sentido, tomando como ejemplo la tristeza y la alegría, tendríamos que la primera, ralentiza el pensamiento, mientras que la alegría puede acelerarlo.

Tras revisar una serie de hallazgos científicos, Sptizer (2002, p. 164) concluye que, en el caso del miedo, el estilo cognitivo que se establece tiende a facilitar la ejecución de rutinas simples aprendidas, pero dificulta la asociación libre, la creatividad. Es decir, “la ausencia de miedo hace que los pensamientos sean más libres, más abiertos y más amplios”.

En los planteamientos teóricos del biólogo Humberto Maturana, toda emoción nos pone en un dominio de acción que le es característico, constituyendo un espacio relacional donde se puede esperar ciertas acciones, pero otras no. En un rico e interesante diálogo que él entabla con la investigadora de la emoción, Susana Bloch, en una obra de autoría compartida entre los dos, Maturana describe el dominio de acciones del miedo en los siguientes términos:

Estoy en el **miedo**: me retiro, me escondo, cualquiera que sea la situación en que me encuentre; reacciono fácilmente como si fuese atacado y escapo; me achico, me disminuyo; si puedo, me desplazo hacia donde no sea visto; puede que no quiera estar solo y que sea una compañía intranquila frente a las situaciones que me parecen amenazantes; reacciono la mayoría de las veces con la atención puesta en un supuesto peligro y con ceguera ante mi entorno; mi lógica argumentativa es impecable, pero los fundamentos de mis argumentos están asociados a la desconfianza. (MATURANA; BLOCH, 2000, p. 205)

Esta primorosa descripción de Maturana resume el estado mento-corporal y comportamental de alguien que se encuentra en un estado de miedo. Cuando el aula de ELE se convierte en una amenaza para el aprendiz, frente a la posibilidad de tener que hablar y exponer públicamente sus errores, se reducen significativamente las posibilidades de aprendizaje de la lengua y aumentan las posibilidades de que se desencadenen conflictos intra-interpersonales e interrelacionales.

Todo ello nos conduce a una constatación lógica, la misma que el poeta y cantautor Vinicius de Moraes ya había intuido y plasmado en versos cargados de veracidad, al decir que “es mejor ser alegre que ser triste, la alegría es la mejor cosa que existe, es así como luz en el corazón”. Por otras vías y en otro contexto, Damasio llega a la misma conclusión:

La neurobiología de la emoción y el sentimiento nos dice, de manera sugerente, que la alegría y sus variantes son preferibles a la pena y los afectos asociados, y que son más favorables para la salud y el florecimiento creativo de nuestro ser. Hemos de buscar la alegría, por mandato razonado, con independencia de lo disparatado que pueda parecer dicha búsqueda. (2006, p. 250-251)

En lo que atañe a los procesos de enseñanza-aprendizaje, Spitzer (2005) infiere de todo ello que “el aprendizaje debe trabajar con emociones positivas” (p. 172). Por eso, “es importante saber que se aprende siempre y cuando se realizan experiencias positivas”. Aclara también que “las experiencias positivas, para el ser humano, se refieren principalmente a contactos sociales positivos” (p. 181). Esa idea nos ayuda a entender por qué los aprendices de ELE nutren tanto miedo de hablar en español y de cometer errores al hacerlo.

Pero, mientras no hayamos conquistado ese estado ideal en el que predominen las emociones positivas en el aula, debemos empeñarnos en entender las negativas, su curso, su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo afrontarlas con inteligencia. En la secuencia, prestamos nuestra modesta contribución al entendimiento del miedo como emoción en el aula de ELE y de dos de sus desencadenantes (EEC) en el contexto de la formación inicial del profesorado: hablar en español y cometer errores. Para lograr ese objetivo, cederemos la voz y la vez a algunos de los participantes de las investigaciones que sirven de base para este artículo.

El miedo de hablar de Victoria y la victoria del miedo de hablar

Toda emoción tiene lo que Lazarus y Lazarus (2000) llaman de una *trama argumental*, o sea, unas pautas características que son fácilmente reconocibles, independientemente de quién esté experimentando la emoción. La trama define nuestras creencias acerca de lo que está desencadenando la emoción así como su significado para nuestro bienestar. Siguiendo a estos autores, la trama argumental del miedo es el hecho de enfrentarnos a “un peligro concreto y repentino a nuestro bienestar físico, lo que significa la perspectiva inmediata de daño o muerte súbita” (LAZARUS; LAZARUS, 2000,

p. 74). Dicho de otro modo y ampliando un poco más el alcance de esa trama, podemos decir que, en el hombre, el miedo es una emoción que se desencadena cuando sentimos, percibimos o creemos que estamos ante una amenaza de daño físico o psicológico. Esta es la *causa* del miedo. Si empleáramos los criterios filosóficos de necesidad y suficiencia, encontraríamos que para que el miedo se desencadene, es necesario que haya una percepción (consciente o no) de peligro o amenaza de daño físico o psicológico. Por otra parte, el hecho de que el miedo se haya desencadenado es suficiente para afirmar que la persona se siente amenazada o en peligro.

El hecho de que las emociones sean “opacas” (EKMAN, 2011) hace que confundamos la *causa* (en el caso del miedo, la percepción de peligro o amenaza de daño) con el elemento *desencadenante* (aquello que nos pone en peligro o nos amenaza, el gatillo que dispara la emoción). Mientras que la causa del miedo es universal, sus desencadenantes, o sea, lo que hace que sintamos miedo, puede variar hasta el infinito. Parafraseando al grupo Titãs, podríamos preguntar ¿de qué tienes miedo? Las respuestas pondrían de relieve que hay algunos desencadenantes del miedo que son innatos, pero la mayoría de las cosas que nos amedrenta son fruto de un aprendizaje que se produce por condicionamiento, en función de nuestras experiencias personales y colectivas, individuales y sociales. Según LeDoux (1998), esa capacidad de formar memorias inmediatas de estímulos asociados al peligro, mantenerlas por mucho tiempo y utilizarlas de forma automática cuando nos deparemos en situaciones semejantes, es un lujo que tiene su precio, porque hace que desarrollemos miedos y ansiedades que podríamos ignorar. Al final, debido a ese primoroso mecanismo mnemónico, acabamos teniendo más miedos de los que efectivamente necesitamos para sobrevivir. Para muchos alumnos, el aula de ELE es un espacio donde

se producen a diario encuentros de supervivencia con predadores sociales, de ahí la constante presencia del miedo en este ambiente.

Para ofrecer un ejemplo aplicado de lo que hemos estado tratando hasta el momento acerca del miedo como emoción, vamos a rememorar la experiencia de *Victoria*, una profesora en formación que se encontraba en el penúltimo semestre de la carrera de Letras-Español cuando participó en nuestra investigación, colaborando tanto en la entrevista focalizada de grupo (EFG) como en la entrevista individual (EI).

Victoria nos contó cómo una experiencia, ocurrida en los dos primeros semestres, le marcó emocionalmente de forma negativa. Se refirió, más precisamente, a la metodología utilizada por la profesora para la corrección de los errores de los alumnos, que consistía en tomar nota en la pizarra de *todos* (es enfática al referirse a *todos*) los errores que los alumnos habían cometido durante alguna actividad de expresión oral y todos tenían que “pagar una prenda”, como por ejemplo, cantar una canción, recitar un poema. A continuación, transcribimos algunos fragmentos de su EI.

Entrevistadora: ¿Podrías rescatar un poco de esa experiencia que te marcó?

Victoria: Fue durante una presentación [oral de un trabajo] y las palabras en las que nos equivocábamos, *todas* las palabras, eran anotadas [por la profesora] en la pizarra. De ahí, cuando terminábamos la presentación, ella [la profesora] las decía y las escribía en la pizarra. Todos los compañeros se reían...

Entrevistadora: ¿Ella decía sólo los errores en general o también el nombre de los alumnos que los habían cometido?

Victoria: Ella escribía en la pizarra el nombre y los errores y elegía aquello que tendríamos que traer en la próxima clase para pagar y también éramos obligados a hablar español en el aula siempre, porque cuando ella se daba cuenta de que estábamos hablando portugués también nos hacía pagar una prenda.

Éramos castigados también por eso. [Al recordar los hechos, Victoria empieza a llorar, solicita una pausa. Le concedemos un tiempo con la grabadora apagada y le recordamos que puede interrumpir la entrevista. Pero, en cuanto se siente más calmada, dice que quiere continuar].

Victoria: Cuando [como] esta entrevista, sobre afectividad, implica el sentimiento, siempre hay una pregunta que acaba tocando un punto que nos emociona, pero vamos a continuar...

Entrevistadora: Estábamos hablando de cómo te marcó emocionalmente el tratamiento que una profesora había dado a tus errores en el aula. ¿Cómo te sentías en esos momentos?

Victoria: Ah, yo pensaba, ¿qué es lo que estoy haciendo aquí si no sé nada, si soy castigada? Estoy aquí para aprender, por qué... estoy intentando aprender, estoy intentando acertar y soy castigada por ello. Entonces me quedaba pensando, ¿qué hago aquí si estoy aquí para aprender? Me sentía pésima, tenía miedo de hablar...

Entrevistadora: ¿Tenías miedo de hablar español en el aula?

Victoria: Sí, porque a veces ella [la profesora] hacía alguna pregunta – ya no sólo ella, otros profesores de las otras áreas también – hacen una pregunta y yo sé [contestarla] porque estudio mucho. Entonces siempre lo sé, pero tengo miedo de contestar, a veces yo contesto, hablando con mi compañera de al lado y ella responde [a la profesora] y está correcta.

(ANDRADE NETA, 2011, p. 384)

Lazarus y Lazarus proponen también que todas las emociones tienen una psico-lógica implacable, que consiste en lo siguiente:

Queremos algo y, como su logro no está asegurado, hacemos intentos por conseguirlo. Si tenemos éxito o hacemos un buen avance hacia aquello que queremos, experimentamos una emoción positiva; nos hemos beneficiado. Si no lo conseguimos, experimentamos una emoción negativa; hemos sido perjudicados. Si no hay un objetivo importante en juego, no habrá emoción; no existe ni beneficio ni perjuicio. (2000, p. 275-276).

Analizando el ejemplo anterior a la luz de esa psico-lógica, verificaremos que el *algo* que *Victoria* anhela es aprender la lengua extranjera y, para ello, emprende algunos esfuerzos, como someterse a la selectividad. Una vez que aprueba y se encuentra en el aula de ELE, emprende otros esfuerzos, como sus intentos de “acertar las actividades” que se le proponen, incluido el esfuerzo de expresarse en español en una etapa tan incipiente de su formación lingüístico-comunicativa, ya que los hechos relatados tuvieron lugar en el primer semestre. Al hablar, ella comete errores y, como retroalimentación, recibe de la profesora lo que ella interpreta como un castigo. Eso hace que no se sienta beneficiada, sino perjudicada. Como consecuencia, experimenta emociones negativas. La metodología de corrección utilizada por la profesora hace que se sienta doblemente expuesta. Por un lado, a las críticas de la profesora, al divulgar públicamente los errores y hacerle pagar por ellos y, por otro, se siente expuesta a las críticas de sus compañeros que se burlan de la situación. En otro punto de la entrevista, *Victoria* lo expresa con mayor claridad al explicar que:

Uno “se expone en el aula”. Siempre que vamos a presentar un trabajo “nos exponemos”. Los compañeros ya se quedan con la expectativa de que siempre pase lo mismo, que uno se confunda, se olvide una palabra y como todo es comandado por la mente, al final, eso acaba ocurriendo [...] (Victoria, PEF-EI) (ANDRADE NETA, 2011, p. 380)

Como se ve claramente en la experiencia de *Victoria*, lo que se juega en el contexto académico al hablar en español y al cometer errores no es la vida física, sino la imagen positiva que uno tiene de sí mismo y la que quiere que sus compañeros y profesores valoren. Para *Victoria*, el hecho de sentirse expuesta y percibirse

como objeto de burla equivale a una amenaza a su autoconcepto⁵ y a su autoestima, lo que la lleva a cuestionarse “¿qué es lo que estoy haciendo aquí?”, seguida de la conclusión “**si no sé nada, si soy castigada? Estoy aquí para aprender, por qué... estoy intentando aprender, estoy intentando acertar y soy castigada por ello**”. Esta conclusión indica, por un lado, la evaluación que ella misma hace acerca del fracaso de los esfuerzos emprendidos para alcanzar su meta (aprender la lengua) y, por otro, su deseo de alejarse del objeto desencadenante de su malestar emocional.

Al indagar al respecto de sus sentimientos, lo que primero emerge de sus recuerdos son los pensamientos desencadenados durante la experiencia emocional, seguido de una expresión poco precisa (“pésima”) para etiquetar sus emociones. Empero su declaración no deja duda de que el estado emocional experimentado estuvo marcado por la presencia del dolor y la ausencia del placer, característico de las emociones negativas. El *estímulo emocionalmente competente* de esa experiencia, identificado por *Victoria*, consistía en la forma en cómo la profesora lidiaba con sus errores al hablar en español, y la experiencia fue lo bastante significativa como para quedar registrada en la memoria de la alumna como algo dañino, peligroso, amenazante. Eso hace que siempre que ella vuelva a encontrarse en una situación similar de tener que hablar en español

5 En la práctica, es difícil distinguir entre autoestima y autoconcepto, puesto que hay una estrecha relación entre ellos. De acuerdo con Cava y Musitu (2000, p. 17), se suele considerar, en la investigación en psicología, que el autoconcepto se compone de tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual. La afectiva o evaluativa, corresponde a la autoestima. Es decir, “el término autoconcepto remite a las autodescripciones abstractas” que no implican necesariamente juicios de valor, mientras que “el término autoestima sí incluye necesariamente una valoración, y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo”. En este sentido, la autoestima es una de las dimensiones del autoconcepto.

en público, con la alta probabilidad de cometer errores al hacerlo, se enciende la alarma emocional, que acciona el miedo u otra emoción de esta familia, ante el temor de repetirse la experiencia dolorosa. Posiblemente, la experiencia con la profesora se juntó a otras del mismo patrón vividas durante la infancia y la adolescencia, agudizando todavía más su miedo de hablar, de cometer errores y sentirse castigada. La magnitud de esta experiencia desencadenó, en esta profesora en formación, una especie de aversión hacia el español, que era su principal meta al ingresar en Letras, instalándose un conflicto del que ni ella, ni muchas personas que viven experiencias semejantes, era consciente. En otro momento de la entrevista, ella revela:

Siempre me ha gustado el español, incluso, cuando intenté el *Vestibular* por primera vez, fue para Letras, pero no conseguí aprobar. Después, lo intenté nuevamente para Letras, a causa del Español. Pero cuando llegué aquí, me desencanté debido a los profesores, no era aquello que yo estaba pensando [...] Entonces, fui desencantándome, desencantándome, me enamoré de otra área, la literatura [...] Ya no me gusta el español, [...] ya he desistido del español (Victoria, PEF-EI). (ANDRADE NETA, 2011, p. 296)

El análisis integral de las entrevistas de *Victoria* nos llevó a constatar la existencia de un conflicto del tipo acercamiento-alejamiento, descrito por Kurt Lewin (1973) en sus investigaciones con niños. Es decir, el verse en el enfrentamiento con algo (el español) que posee una valencia positiva y negativa a la vez. Por un lado, quisiera aprender la lengua, pero le atemoriza la posibilidad de cometer errores y sentirse nuevamente castigada o fortalecer su sentimiento de incapacidad. En las entrevistas, su rechazo hacia el español, explicitado en esta última declaración, se manifiesta en los momentos en los que recuerda la experiencia anterior que ella misma tachó como lo peor que le ocurrió durante la carrera: “eso

para mí ha sido lo peor: ser castigada por estar hablando errado”. Sin embargo, al recordar las experiencias más cercanas a su presente, que han estado marcadas predominantemente por emociones positivas, vuelve a aflorar la *gustatividad* por el español que le había conducido a elegir Letras. Al preguntarle acerca de sus emociones y sentimientos durante las actuales clases de ELE, su entusiasmo era notable: “ah, ahora me siento bien, he pensado incluso en intentar hacer un curso al salir de aquí, de conversación, que es mi problema, quiero aprender [a hablar español] y estoy pensando en hacer otros cursos de español, perfeccionar el español” (ANDRADE NETA, 2011, p. 298). Como se puede constatar, esta afirmación no corrobora su declaración anterior, de que ya había desistido de aprender la lengua y que ya no le gustaba estudiarla. Al salir del dominio de acciones establecido por las emociones negativas, Victoria entra en otro dominio, marcado por emociones positivas, lo que le permite rescatar la *gustatividad* por la lengua.

En sus investigaciones sobre el conflicto de tipo acercamiento-alejamiento, Kurt Lewin (1973) constató que cuando los intentos de superación de las barreras (en el caso de Victoria sería la dificultad, el miedo de hablar) que suponen un obstáculo a la consecución de una meta (aprender la lengua) redundan en un daño personal (el haberse sentido castigada por cometer errores, sentirse incapaz) o en un fracaso, la barrera adquiere una valencia negativa y la intensidad de ese vector negativo tiende a incrementarse y termina siendo más intenso que el positivo (en su caso, era el deseo de aprender la lengua). Cuando eso ocurre, los sujetos tienden a abandonar “el campo”, ya sea física o mentalmente. El “abandono del campo” de Victoria se manifestó dirigiendo su interés hacia otra área, la literatura. Ese estado conflictivo, en el que el mismo objeto (para Victoria, la lengua española) desencadena emociones contrarias, fue denominado por el filósofo Spinoza, en su tratado de ética,

fluctuación del ánimo. La persona desea acercarse al objeto por un motivo y, a la vez, alejarse de él, por otras motivaciones. Victoria quiere acercarse al español, porque le gusta la lengua y quiere aprenderla. Pero, a la vez, intenta alejarse de esa experiencia que, en ocasiones, le hace sufrir.

El miedo de hablar en español es más común de lo que nos gustaría. Pero, a mi modo de ver, esta clase de miedo no es exclusiva de ese contexto, sino más bien una extensión o variedad del miedo de hablar en público (MHP), investigado en el ámbito de las fobias sociales (GRAY, 1993). El MHP es una dificultad que afecta a un buen porcentaje de la personas en general y, en especial, de los estudiantes universitarios, quienes, frecuentemente, se ven ante la necesidad de tener que expresarse públicamente en las más diversificadas situaciones: interactuar en el aula, opinar, mostrar desacuerdo, hacer preguntas, solicitar aclaraciones, exponer un trabajo, hacer una evaluación oral, participar en un debate, defender sus puntos de vista en una reunión o asamblea, etc.

Recientemente, hemos estado recogiendo más datos junto a los alumnos del quinto semestre de Español, como parte de nuestras investigaciones en el aula, con el propósito de ampliar el *corpus* de la investigación doctoral. Un análisis previo de los últimos datos obtenidos nos ha permitido elucidar algunos aspectos que el *corpus* anterior sugería, pero no explicitaba. Hemos observado, por ejemplo, que el miedo de hablar en la lengua materna (portugués) y el miedo de hablar en la lengua extranjera (español) se pueden producir en tres circunstancias distintas:

a) *El miedo de hablar en público puede ser generalizado*, independiente de si se habla en español o en portugués:

“Tengo miedo de hablar en portugués y en español, pues no me gusta que las personas me miren cuando estoy hablando. Cuando voy a hablar en público, mi voz baja, las personas casi no me escu-

chan, me pongo nerviosa, aunque esté segura de lo que voy a decir” (Nina, PEF).

b) El *miedo de hablar en español* es manifiesto, *pero no* se percibe su desencadenamiento cuando se habla *en portugués*:

“Por supuesto que no tengo miedo de hablar en portugués [...] Pero, cuando tengo que hablar en español, ¡Dios mío! Parece que se me acerca la muerte. [...] No me acuerdo de todas las palabras, tengo miedo de cometer errores y a que mi profesor piense que no soy competente” (Susana, PEF).

c) *El miedo de hablar en español puede ser menor que el de hablar en portugués*:

“Es algo raro, pero creo que me siento menos avergonzada cuando hablo en español. Es que a pesar de ser una lengua extranjera y de que yo no sepa casi nada, me gusta mucho practicarla. Mi sentimiento hacia ella, así como mis ganas de aprenderla, hacen que mi timidez disminuya” (Jimena, PEF).

En base al análisis de los dos *corpus*, el más reciente y el de la investigación doctoral, constatamos que el miedo de hablar en español como una extensión del miedo de hablar en público (ítem *a*) parece ser el tipo más común. Pero, aunque el segundo sea una variante del primero, el miedo de hablar en español suele ser un agravante del miedo de hablar en público, porque incrementa los temores típicos del MHP, como el temor a ser criticado, rechazado, evaluado negativamente, a ser visto como inferior, incapaz, incompetente, aburrido y aumenta la probabilidad de quedar en ridículo ya sea por cometer errores o ya sea por no recordar lo estudiado. En el *corpus* en construcción, algunos de esos temores se explicitan con mayor claridad:

Tengo algunas dificultades, por eso, tengo miedo de hablar en español. Me quedo nerviosa y me preocupo por lo que los otros van a pensar (Candela, PEF).

Cuando tengo que hablar en español, tengo miedo por si estoy hablando con la pronunciación correcta y la concordancia adecuada. También me preocupo por hablar de manera natural, sin parecer algo forzado y extraño. Creo que me pasa eso por el miedo de parecer ridícula, incompetente o que las personas piensen que no me dedico lo suficiente para aprender esta lengua (Valentina, PEF).

Soy una persona que tiene pánico de hablar en público, pero hay situaciones en que eso es inevitable. En el aula de ELE, me veo en situaciones de gran aflicción [...] Considero que ciertos pensamientos sobre determinado tema son relevantes, pero evito exponer mis ideas y participación en el aula, debido al siguiente pensamiento: ¿qué estarán pensando de mí? ¿será importante lo que estoy diciendo? (Martina, PEF)

Todo ese estado de temeridad (al qué pensarán, al ridículo, a ser visto como incompetente, a ser aburrido) manifestado por nuestros participantes hace que se multipliquen los pensamientos negativos del MHP que, a su vez, alimentan el círculo emocional vicioso, pues tales pensamientos acompañados de emociones del grupo del miedo incidirán sobre la memoria y la capacidad de concentración, dificultando la consecución de las tareas cognitivas.

Si hablar en público en lengua materna produce miedo, hacerlo en español duplica la sensación de vulnerabilidad, puesto que conlleva un doble esfuerzo: el de pensar y expresar una idea o exponer un contenido específico y el de hacerlo “con un vehículo lingüístico inestable” (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 26), como es la interlengua de los aprendices. La situación se vuelve aún más aflictiva porque el alumno sabe que está constantemente siendo “evaluado” por el profesor y se siente muy expuesto a las críticas de los compañeros.

Creo que entiendo mejor que hablo en español, y eso es una dificultad. No me gusta hablar en público y en lenguas extranjeras es todavía peor, por más que me gusta el español. [...] Siento

mucha vergüenza, parece que todo el mundo me está viendo – cuando hablamos no percibimos los errores, ¿no? – entonces, parece que todo el mundo está percibiendo que he dicho alguna cosa errada que sólo yo no percibo, ¿me entiendes? [...] Es muy difícil pensar que vamos a errar y que alguien nos va a indicar el error y eso nos va a hacer crecer, ¿sabes? [...] ¿No tenemos miedo a presentar un trabajo a causa de la crítica? Ahora, piensa en lo que supone presentar un trabajo en lengua extranjera. La crítica es doble: la del contenido y la de la forma como hablamos (Beatriz, PEF-EI). (ANDRADE NETA, 2011, p. 380)

Hablar en otra lengua es algo que requiere de la persona mucha habilidad. [...] Siempre quiero seguir la regla que el profesor dijo que tenía que seguir, pero parece que la timidez habla más fuerte y me quedo en blanco, me pongo nerviosa, temblando por dentro y las palabras desaparecen. El miedo de cometer errores también contribuye para el miedo de hablar en español (Mía, PEF).

A mí realmente me entra el pánico, no consigo recordar ni cómo se dice “yo”. [...] No se trata ni de que yo no sepa, a veces sé lo que quiero decir, pero tengo miedo de hablar, empiezo a tartamudear, a hablarlo todo errado. (Loli, PEF-EFG 1) (ANDRADE NETA, 2011, p. 397)

Todas esas declaraciones que hemos estado citando ponen de relieve el conflicto de acercamiento-alejamiento en el que se encuentran nuestros alumnos de español, profesores en formación, ante la posibilidad de hablar en la lengua que están estudiando. Por un lado, nutren el deseo de aprenderla y eso les hace buscar el acercamiento, pero, por otro, les puede el miedo de fracasar en esta empresa. Cuando nos referimos a fracaso, no solo queremos reportarnos a no obtener éxito cuantitativo en términos de un aprobado o un suspenso, que figurará en sus certificaciones académicas. Nos referimos, también y principalmente, al fracaso personal (en sus dimensiones intelectual, social y emocional) y a su impacto en la autoestima y en el autoconcepto del aprendiz. No podemos ignorar

que salir exitoso de una situación de exposición oral pública, conlleva algunas ventajas sociales, como tener prestigio entre los compañeros y con el profesor, sentirse aprobado, aceptado y admirado.

El miedo de cometer errores aparece estrechamente relacionado con el miedo de hablar en español, precisamente porque los errores son, desde la percepción de los aprendices, un termómetro de su capacidad de aprender la lengua. En otras asignaturas del currículo se puede disimular mejor cuando el contenido no ha sido asimilado, pero en una lengua extranjera, eso es casi imposible, al menos cuando se trata de utilizarla como medio de comunicación oral. Los alumnos se debaten entre el deseo de hablar con corrección, espontaneidad, naturalidad, fluidez, seguridad, facilidad, dominio y tranquilidad y la frustración de no estar aún en condiciones de hacerlo. Veamos una muestra de ello:

A veces, tengo tanto deseo de hablar, de hablar como una persona que tiene facilidad y dominio, pero cuando empiezo a hablar, es una desgracia. Me siento con tanto miedo que nada fluye como quiero (Susana, PEF).

Nosotros tenemos miedo de hablar en español antes incluso de abrir la boca. El miedo de errar es más grande y antes de expresar nuestro pensamiento, ya nos corregimos (Martina, PEF).

No me gusta hablar en español porque me quedo nerviosa, me siento insegura, siempre creo que estoy cometiendo errores. Siento miedo y vergüenza de errar en el aula, porque aparento que no he estudiado lo bastante (Marisa, PEF).

Se puede constatar en las declaraciones citadas a lo largo de este texto, que el miedo es la emoción nuclear que la experiencia de hablar en español desencadena en los profesores en formación que participaron de nuestra investigación. Sin embargo, ese miedo nunca viene solo, siempre se hace acompañar de otras emociones,

especialmente con la vergüenza, la inseguridad y la timidez. Hemos encontrado referencia a otros procesos menos intensos, como el recelo, el temor, la ansiedad, la angustia, la frustración, la inhibición, la rabia y la culpa y a otros más intensos como la aflicción, la desesperación y el pánico.

Cuando el miedo de hablar español no es superado por el deseo y la voluntad deliberada de aprender la lengua, el aprendiz termina por abandonar sus metas iniciales, mediante reacciones de evitación. Puede llegar a aprobar todas las asignaturas del currículo, graduarse e, incluso, ejercer la docencia en el área, pero seguirá sin (saber) hablar español. Cuando esté impartiendo clases, se comunicará a través de la lengua materna. Si le preguntan por qué no habla en español, podrá presentar las más convincentes excusas para disimular su miedo de hacerlo. Si eso llegara a ocurrir, tendríamos la victoria del miedo. Solo con coraje se le puede vencer, como sugiere Jimena: “El miedo de hablar siempre lo he tenido y todavía lo tengo. Pero, el coraje de arriesgarme es mayor porque sé que solo de esa manera puedo aprender de verdad” (Jimena, PEF).

En cuanto al miedo de *Victoria*, no sabemos quién ha salido vencedor, puesto que no hemos vuelto a saber nada de ella.

El tratamiento didáctico del miedo de hablar y de cometer errores en el aula de ELE

Tener algo de miedo cuando nos vemos ante la inminencia de hablar en público es un proceso natural y, hasta cierto punto, deseable y benéfico, porque nos prepara para lidiar con los posibles riesgos de daño a nuestra autoimagen y autoestima. Activado en la proporción adecuada, el miedo nos ayudará a concentrarnos en la tarea y nos mantendrá en un estado óptimo de vigilancia y alerta.

De acuerdo con LeDoux (1999), cuando estamos alertas y atentos a algo relevante, el córtex se encuentra en un estado de excitación. Esa excitación cortical es importante para todas las funciones mentales, porque contribuye significativamente para la atención, la percepción, la memoria, la emoción y la resolución de problemas. Si está ausente, limitamos nuestra percepción y no nos fijamos en los detalles. Sin embargo, cuando es excesiva, la excitación deja de ser ventajosa pues, cuando estamos en un estado acentuado de excitación, nos volvemos tensos, ansiosos e improductivos. Dicho de otro modo, para que obtengamos un desempeño óptimo, necesitamos un nivel correcto de excitación. Esa idea llegó a ser defendida por Krashen (1985), bajo la “hipótesis del filtro afectivo” que, desafortunadamente, no tuvo el deseado desarrollo teórico.

Ante lo expuesto en este artículo, queda evidente que los profesores de ELE no podemos evitar que los profesores en formación, nuestros alumnos aprendices, tengan, sientan y expresen su miedo de hablar en el aula, en conformidad con la trama argumental prototípica de esa emoción. Sabemos que achacarnos la total responsabilidad de ello sería simplificar demasiado la problemática que incluye, entre otros factores, los de orden intrapersonal que huyen de nuestro alcance y control. Aun así, nuestros entrevistados atribuyen un rol relevante al profesor en el sentido de agudizar o suavizar el sufrimiento de aquellos cuando tienen que hablar y ser corregidos. La protagonista del apartado anterior, *Victoria*, por ejemplo, identificó en la metodología del profesor el factor agravante de su miedo de hablar en español y de cometer errores. Tras esa experiencia negativa, *Victoria* tuvo otras más positivas que le enseñaron lo importante que es “cuando el profesor nos transmite confianza, ‘tú puedes, no importa si te equivocas’, ¡ah, uno se siente tan bien! [Lo dice con una mirada tierna y una ligera sonrisa]” (ANDRADE NETA, 2011, p. 384)

Lo curioso del caso *Victoria* es que entre las experiencias positivas que le marcaron, ella se refirió a una que guardaba un parecido muy grande, en términos de procedimiento, con la que le hizo sufrir: producir errores públicamente expuestos. Nos lo relata en esos términos:

El semestre pasado íbamos a la pizarra, la profesora decía: ‘ve y hazlo de la manera como lo has entendido’, íbamos, no teníamos miedo de equivocarnos, los errores quedaban expuestos, todo el mundo iba, pero era bueno. (ANDRADE NETA, 2011, p. 384-385)

Tanto en la experiencia anteriormente narrada como en esta que *Victoria* acaba de citar, hay dos elementos comunes: la presencia del error y su registro público en la pizarra. Al notar esta similitud, quisimos saber por qué en esta última experiencia ella se había sentido tan bien, mientras la otra le había marcado de forma tan negativa, a lo que ella nos contestó: “creo que porque [en este último caso] no éramos castigados. La profesora trabajaba sobre el error” (ANDRADE NETA, 2011, p. 385). En otras palabras, la principal diferencia no estribaba en la técnica utilizada en las dos situaciones, sino en cómo la alumna percibía la actitud de los profesores en lo que respecta a la finalidad de la corrección que, en el primer caso, era evaluar, juzgar el conocimiento de la alumna, mientras que en el segundo, era para ayudarla a superar sus dificultades y con ello, mejorar su producción y favorecer el aprendizaje de la lengua. Al menos así lo ha sentido *Victoria*. Otras compañeras suyas hicieron comentarios encauzados en el mismo sentido:

[...] la forma como el profesor transmite el contenido es muy importante, porque con un profesor que hace que nos sintamos bien, que queramos aprender, es mucho más fácil asimilar el asunto, que con un profesor al que le tenemos miedo hasta de preguntar aquella duda que tenemos [...] Muchos alumnos

tienen vergüenza de preguntar por temor a la respuesta. Entonces, cuando el profesor es más abierto, más amigo, sabemos que su respuesta no será algo que nos hará sentir vergüenza por haber preguntado (Beatriz, PEF-EI). (ANDRADE NETA, 2011, p. 372)

[...] Tuve una profesora aquí que, en cierto modo, me inhibió. Tanto es así que hasta el día de hoy tengo resquicios de su método de enseñanza: no me gusta participar en las clases de ELE, apenas consigo hablar en español por eso. [...] Aun gustándome la asignatura, siento mucha dificultad para aprenderla, es como si fuera una lengua que, pese a las muchas clases que he tenido, no la domino todo lo que debería. [...] Es la forma de tratar al alumno que puede hacer que este se apasione por la asignatura como puede 'formar' en él el rechazo, el miedo, porque lo que siento hoy por el español es miedo (Amaya, PEF-EI). (ANDRADE NETA, 2011, p. 256)

Los aprendices de ELE, en general, parecen hipersensibles a la corrección de los errores, a la evaluación y a la crítica, explícita o encubierta. Pero, no cabe ninguna duda de que en un contexto de formación de profesores, es útil y necesaria la intervención correctiva de los errores. Sin embargo, debemos estar igualmente conscientes de que esos serán reincidentes, hasta que se haya internalizado la forma correcta.

Además de enseñarles la lengua y corregir constructiva e incansablemente los errores que vayan surgiendo o repitiéndose, ¿hay algo que podemos hacer los profesores para mitigar el miedo de hablar y de cometer errores que sienten los alumnos en el aula de ELE?, ¿qué es lo que debemos evitar para no acentuar ese sufrimiento? Afortunadamente, el *corpus* de nuestro estudio también nos ha permitido inferir en qué circunstancias la corrección del error es un desencadenante (EEC) de emociones negativas, acentuando el miedo de hablar.

Al analizar las percepciones de los participantes de nuestra investigación, llegamos a la conclusión de que la corrección de los errores es un EEC del miedo y de otras emociones negativas cuando:

- a) el profesor trata al alumno como si este tuviera la obligación de saber la lengua, por el simple hecho de haber aprobado el *Vestibular* o de ya haber dado tal o cual asunto, o por estar en un semestre más avanzado;
- b) el profesor se muestra crítico, irónico, severo o intolerante ante el error cometido;
- c) el profesor hace comentarios del tipo: “te estás equivocando en tal cosa y eso ya lo hemos visto”, “eso ya lo hemos trabajado, ya lo tenías que saber”, “ya hemos dado ese asunto ¿y tú todavía no lo sabes?”, “se me hace muy raro que estando en el semestre X, cometes ese tipo de error, pronuncies de tal o cual forma esa palabra, no sepas decirlo bien, etc.”;
- d) el profesor se niega a explicar la forma correcta porque ya lo ha hecho en otra ocasión; e) no reconoce ni elogia los aciertos del alumno, tan sólo apunta los fallos;
- f) no se preocupa con los sentimientos del alumno ante sus propias dificultades;
- g) le obliga al alumno a repetir la forma correcta de una palabra exhaustivamente (sobrecorrección);
- h) utiliza expresiones faciales que indican al alumno que ha cometido un error durante la presentación de un trabajo;
- i) interrumpe al alumno durante una exposición o participación en la clase, para corregirle el error;
- j) corrige al alumno de forma grosera o agresiva.

(ANDRADE NETA, 2011, p. 386)

De acuerdo con las declaraciones de los sujetos investigados, estas actitudes suelen ser generadoras de malestar en el alumnado, incrementan su ansiedad y miedo de hablar y de cometer errores, lo que resulta en una reducción significativa de los intentos de expresarse en la lengua extranjera, llevándoles, incluso, a evitar

hablar en el aula y a vivir experiencias de bloqueos emocionales y cognitivos.

En contrapartida, también hemos inferido que hay unas actitudes y comportamientos docentes que pueden desencadenar emociones positivas, que atenúan el miedo de hablar y de cometer errores que sienten los alumnos. Eso ocurre cuando:

- a) el profesor se muestra respetuoso, paciente, comprensivo y empático ante la dificultad demostrada por el alumno;
- b) no le corrige sobre la marcha para no interrumpirle el razonamiento;
- c) ayuda al alumno a entender en qué ha consistido su error;
- d) le aclara las dudas relacionadas con el error, con paciencia y empeño hasta que el alumno logre entender el asunto;
- e) además de señalar los errores, destaca también los aciertos;
- f) incentiva la autocorrección del alumno;
- g) no permite que se burlen unos compañeros de otros en el aula;
- h) consulta al alumno sus preferencias con respecto a cómo quiere que se le corrija;
- i) trata el error como un hecho natural y aceptable en el proceso de aprendizaje de LE;
- j) comparte sus propias experiencias y las dificultades que ha tenido cuando estaba aprendiendo la lengua;
- k) indica caminos al alumno para la superación de las dificultades relacionadas con los errores cometidos.

(ANDRADE NETA, 2011, p. 386)

Cuando el alumno percibe que el profesor adopta esa clase de actitud, se siente más a gusto y confiado para participar en la clase, aclarar dudas, y eso contribuye a que desarrolle una actitud positiva ante la lengua, ante el profesor y ante la corrección. El alumno que se siente en un ambiente favorecido por esa clase de actitud y

comportamiento docente, tiende a entender la inevitabilidad del error y se empeña en autocorregirse.

En fin, si bien es cierto que los profesores de ELE no podemos evitar que el miedo de hablar se despliegue en el aula, sí que podemos minimizar el sufrimiento de los aprendices o bien acentuarlo según la actitud que tengamos y el comportamiento que adoptemos a la hora de hacerles hablar y de corregirles los errores. Lo que aprendices y enseñantes sentimos (y expresamos), lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos en el aula de ELE ante las “infracciones lingüísticas” que ocurren en el proceso de aprendizaje de la lengua, denuncian nuestro nivel de (in)tolerancia hacia los errores y hacia los “errantes”.

En consecuencia de todo ello, defendemos que tanto el profesorado como el alumnado necesitan entender qué es el miedo, cómo se desencadena, qué función biológica y social cumple y cómo superarlo. Esa comprensión general nos ayudará a entender también por qué hablar en público en español y cometer errores son desencadenantes tan expresivos del miedo en el aula de ELE.

Consideraciones finales

La discusión que hemos entablado en este artículo pone de manifiesto que tanto el miedo como el error han de ser compañeros naturalmente inseparables de los aprendices de un nuevo idioma, especialmente en las etapas de ‘desextranjerización’ de la lengua y de la larga y paulatina fase de apropiación lingüística de ese cuerpo extraño que ha de penetrar nuestro psiquismo, acomodarse en nuestras estructuras cerebrales y flexibilizar nuestro aparato fonador. Parafraseando a Damasio (2000, p. 83), en el proceso de aprendizaje de una lengua, ser errantes es, queramos o no, “nuestra

condición humana *natural*". Negar esa tendencia natural es ir en contra de nuestra naturaleza. En ese sentido, podemos aceptar la sabiduría implícita en el dicho popular según el cual "errar es humano". Errar al hablar español como lengua extranjera también lo es, a fin de cuentas, ¿hay otras especies que traen en sí las posibilidades de enseñar y de aprender una lengua extranjera? Quizás en potencia las haya, pero, solo la especie humana es capaz de actualizar esa potencia. Luego, nuestras reflexiones y análisis nos han llevado a concluir que cuando el aprendiz, en su proceso de formación, quiere aprender a hablar la lengua española *sin cometer errores* y *sin tener miedo* en su justa medida, manifiesta el deseo de alejarse de su condición de humanidad y se coloca por encima del hombre, o sea, de lo que efectivamente es.

Al buscar un desempeño sobrehumano en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, los aprendices ponen sus expectativas por encima de sus posibilidades y condiciones naturales. En la raíz de sus creencias, subyace la idea de que errar es humano, pero como inconscientemente anhelan ser sobrehumanos, no hablan para no cometer errores, que serían admisibles en la condición hominal, pero no en esa imagen idealizada de sobrehumanidad que parecen haber construido sobre sí mismos, marcada por la ausencia de reflexión teóricamente bien orientada.

Concluimos este artículo invitando a alumnos y profesores, aprendices y enseñantes, a conocer más (sobre) su emocionalidad, para entender cómo las emociones influyen en el aula de ELE y en otros ámbitos, espacios y relaciones intra e interpersonales. Solo así, podemos ampliar nuestra comprensión acerca de quiénes fuimos, quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser emocionalmente.

Referencias

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ANDRADE NETA, N. F. *Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera*. 2011, 484 p. Tese (Doutorado em Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educação, Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 19-41.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- CALLEGARI, M. O. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis*. Análise e intervenção num centro Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008, 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.
- CAVA, M. J.; MUSITU, G. *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós, 2000.
- DAMASIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAMASIO, A. *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica, 2006.
- DAMASIO, A. *El error de Descartes*. 3. ed. Barcelona: Crítica, 2007.
- DAMASIO, A. *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino, 2010.
- EKMAN, P. *The face of man: Expressions of universal emotions in a New Guinea Village*. New York: Garland STPM, 1980.

- EKMAN, P. (Org.). *Sabiduría emocional: una conversación entre S. S. el Dalai Lama y Paul Ekman*. Barcelona: Kairós, 2009.
- EKMAN, P. *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 2008.
- GRAY, J. A. *La psicología del miedo y el estrés*. Barcelona: Labor, 1993.
- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e Análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- LAZARUS, R. S.; LAZARUS, B. N. *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós, 2000.
- LeDOUX, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel, 1999.
- LEWIN, K. *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata, 1973.
- LORENZO, F. *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros, 2006.
- MATURANA, H.; BLOCH, S. *Biología del emocionar y Alba Emoting: respiración y emoción, bailando juntos*. Santiago: Dolmen, 1996.
- ORMROD, J. E. *Aprendizaje Humano*. 4. ed. Madrid: Pearson Educación, 2005.
- SABARIEGO, M.; BISQUERRA, R. Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. In: BISQUERRA, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla, 2004. p. 19-49.
- SANDÍN, E. M. P. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill, 2003.
- SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ-LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español

como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008. p. 391-410.

SPITZER, M. *Aprendizaje*: neurociencia y la escuela de la vida. Barcelona: Omega, 2005.

Desenvolver competência comunicativa em E/L E: competências e exigências na formação docente

Competencies and skills required for teacher education courses to develop SFL communicative competence

Maria Tereza Nunes Marchesan

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: A importância do conhecimento da língua espanhola no Brasil se acentua, atualmente, pela proximidade de eventos esportivos como a Copa das Confederações, este ano (2013). Em várias regiões do Brasil, no entanto, a interação com hispanos é uma constante e a crença de que espanhol é fácil dá lugar à falta de fluência. A questão chave no ensino é como preparar o aluno para expressar-se comunicativamente. No entanto, a formação de professores de Espanhol no Brasil é deficiente e a necessidade de professores competentes para formar alunos comunicativamente competentes em espanhol é sensível. Assim, este artigo apresenta uma análise de dois Cursos de Licenciatura em Espanhol – UFSM e UFC – na perspectiva da formação linguístico-comunicativa dos egressos.

Palavras-chave: licenciatura em espanhol, formação de professores, ensino de espanhol

ABSTRACT: The importance of Spanish language in Brazil increases for the next sporting events to happen in the country like currently the Confederations Cup. In several regions of Brazil, however, the interaction with Spanish speakers is a constant and the belief that Spanish is easy gives rise to the lack of fluency. So, the key issue in teaching languages is to prepare student to express themselves communicatively. But, the need for competent teachers to help their students develop Spanish communicative is very clear in Brazil. Few teacher training courses seem to succeed though. Thus, this article presents an analysis of two Spanish Courses - UFSM and UFC – aiming at the linguistic-communicative training of graduates.

Keywords: Spanish teacher education, teacher education, Spanish teaching.

A importância do conhecimento da língua espanhola no Brasil se acentua, atualmente, pela proximidade do Campeonato Mundial de Futebol (evento, transitório) muito mais do que pela exigência legal imposta pela Lei 11.161/2005, publicada no Diário Oficial da União em 8 de agosto de 2005, ainda descumprida em grande parte do território nacional. Como gaúcha que sou, no entanto, poderia ainda acrescentar a proximidade (permanente) com a Argentina e o Uruguai, o que proporciona constante e mais frequente possibilidade de interação – aqui ou em território estrangeiro – de brasileiros e hispanofalantes nas mais diversas situações e contextos sociais; situação essa que se repete em outros limites do Brasil com outros vizinhos.

Nessas zonas brasileiras de fronteira, não raro o estudo de espanhol é negligenciado pela crença de que, por muito parecido com o português, o espanhol é uma língua fácil que dispensa aprendizagens formais. Isso não é verdadeiro, mas também não é totalmente falso.

A necessidade de ensino se faz invisível, de modo geral, em situações de compra e venda no comércio fronteiriço. As situações de ir comprar em Libres (Argentina)/ Rivera (Uruguai) – ou vir comprar em Uruguaiana/ Livramento – são muito comuns e alternadas conforme a força das moedas de um e outro país. Para essas transações, é pouco necessário o domínio do espanhol: os comerciantes *de allá* conhecem o suficiente de português para levar adiante suas vendas, então, alguns gestos e poucas palavras bastam. Ainda assim, presenciam-se confusões de expressão/ compreensão originada(s) pela facilidade enganosa (Almeida Filho, 1995, p. 19) que a proximidade das línguas propicia.

As relações entre brasileiros e seus vizinhos, no entanto, não se resumem a compras de oportunidade na fronteira, da mesma forma que não se resumem a contatos apenas com fronteiriços. Essas relações abrangem as mais diversas situações de interação: familiares, de amizade, de turismo, comerciais, oficiais, virtuais.

Em alguns desses casos, a comunicação pode acontecer – como acontece – via *portunhol*, uma interlíngua perigosa ainda que útil, mas, como toda interlíngua, insuficiente para uma plena comunicação, no sentido dado por Hymes (1995) ao trabalhar o conceito de competência comunicativa.

Nos deparamos, então, com uma real necessidade de ensinar/aprender espanhol: atuar com (pleno) domínio sobre os sentidos que se quer dar em interações em língua estrangeira (LE). Mas, como chegar a esse domínio a partir do ensino formal em sala de aula? Como preparar o aluno para expressar-se *comunicativamente*? Ora, naturalmente a resposta será através de um ensino que atenda as necessidades dos alunos, isto é, que prepare o aluno para interagir com hispanos com segurança e domínio de uma compe-

tência comunicativa independentemente do modelo pedagógico (comunicativo) escolhido para o ensino de espanhol.

O que se observa hoje, no entanto, é que esse conceito fundamental para a comunicação ainda não faz parte do cotidiano do ensino de línguas. O conceito de competência comunicativa vai sendo lentamente compreendido na sua essência por professores e autores de livros didáticos, mas ainda não é base para o ensino de espanhol.

Professores-pesquisadores-autores têm se posicionado criticamente quanto à realidade do ensino de línguas, dizendo que os alunos saem mal preparados e apontando deficiências nos cursos de Letras. Pesquisas de e com professores em formação informam das condições insuficientes de preparo para o exercício da docência: alunos sem fluência, sem domínio de teorias básicas de ensino/aprendizagem, com deficientes conhecimentos pedagógicos. Muitos problemas são relatados quer quanto à formação específica, quer quanto à formação pedagógica: queixam-se os alunos de currículos inchados, compartimentalização do conhecimento, falta de objetividade e de orientação para a necessária relação teoria-prática, problemas que se evidenciam na consciência do despreparo para o exercício do magistério.

O resultado é que temos professores inseguros e, assim como muitos materiais didáticos se dizem comunicativos sem atender aos fundamentos desse conceito, muitos professores, no afã de estarem atualizados e atenderem ao que preconizam “as mais modernas teorias” mascaram o ensino com alguns recursos e mal aplicam algumas técnicas identificadas como comunicativistas, sem de fato atender aos princípios da Competência Comunicativa.

Sobre os professores, Llobera (1995, p.26) nos diz que

(El) docente que se maneje bien con estos conceptos no podrá volver a plantearse la docencia con un programa cerrado de estructuras, sino que inevitablemente deberá estar atento a las necesidades de comunicación que aportan al aula los aprendientes o las que mediante la motivación se lleguen a generar en la misma. Y esto conlleva inevitablemente una mayor atención no sólo al significado de las expresiones sino también al sentido.

Considerando-se a ineficiência da formação de professores hoje, a verdade é que ainda que os professores consigam detectar as necessidades dos alunos, poucos conseguem atender a essas necessidades/interesses adequadamente.

O despreparo docente para o ensino de LE tem origem nos Cursos de Formação (depois se agrava com as exigências e condições de trabalho oferecidas para o exercício da profissão), e “para nós que formamos professores, essas observações levam, ..., a uma conclusão incômoda: estamos falhando na formação...” (Barros, s/d.). Por isso, exatamente, devemos analisar a situação, se não em geral, aquela em que atuamos para propor ajustes ou até mudança mais radicais a partir de reflexão comprometida.

Considerando o acima exposto e como professora formadora de novos professores de espanhol (particularmente, de um curso que ora discute reformulação curricular), me proponho a olhar para o ensino de espanhol sob a perspectiva da formação de professores de línguas. Em primeiro lugar, abordo a formação inicial conforme proposto pela legislação federal; em segundo lugar, com base na legislação apresentada, analiso os projetos político-pedagógicos de dois cursos de licenciatura em espanhol e por fim, teço considerações sobre a formação inicial e a comunicação com estrangeiros falantes de espanhol.

Formação inicial

A formação inicial de professores no Brasil é responsabilidade de Cursos de Licenciaturas, regidos por legislação nacional.

Nas últimas décadas do século passado, a formação de professores, como hoje, se dava em cursos superiores de quatro anos, mas seguiam o modelo 3+1, isto é, três anos de formação teórica e, no ano final do curso, a formação pedagógica. Nos três primeiros anos eram oferecidas as disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Latim, Filologia, Literatura, Linguística (a partir do final dos anos 70), etc. Em 10 de outubro de 1969, pela Resolução 09, determina-se a oferta de disciplinas pedagógicas – Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e a Prática de Ensino, no último ano do curso.

Esse modelo viveu por bom tempo e teve seus resultados; não se pode dizer que não teve seu valor. Para a sociedade da época era adequado e, por que não dizer, suficiente. Muitos de nós, professores ainda em exercício, hoje, somos – oficialmente – oriund@s desse modelo. Continuamos em exercício e, de modo geral, tivemos uma boa formação. Naturalmente, tivemos que nos adaptar a novas posições de uma sociedade que evoluiu para “dar conta do recado” e tivemos que nos adequar às demandas dos novos tempos.

A exigência atual de um currículo para licenciatura é que **todos** os professores do curso sejam responsáveis pela formação de novos professores e não apenas os afetos às disciplinas pedagógicas, como se pode ler no Parecer CNE/CES 492/2001(p. 29):

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, **requer o desdobramento do papel de professor** na figura de orientador, que **deverá responder**

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas **também pela qualidade da formação do aluno.** (grifos meus)

Hoje, a formação é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo fundamento no Parecer CNE/CES nº 492/2001, que dispõe sobre as DCN de diversos cursos de graduação, entre eles o de Letras, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001.

As determinações desses documentos apontam para a formação de um professor autônomo, capaz de regular sua prática de acordo com seu contexto de atuação a partir de uma formação interdisciplinar, onde teoria e prática dialoguem ao longo de todo o curso. No excerto a seguir, percebe-se a orientação teórico-prática.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

- Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:
- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. (CNE/CES nº 492/2001, p. 29)

Essas mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (CNE/CES 492/2001), determinam que um curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (p30)

Para isso, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Esse documento estabelece a integralização mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, da seguinte forma:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

(Resolução CNE/CP 2)

Uma análise dessa distribuição permite concluir que das 2.800 horas totais, 600 horas não podem ser consideradas para o desenvolvimento linguístico-comunicativo do aluno em língua estrangeira. As 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais não podem ser contabilizadas para o desenvolvimento da fluência, da sua competência comunicativa em espanhol, primeiro, porque as universidades têm autonomia de estruturação curricular e, portanto, as atividades propostas podem ou não estar direcionadas a esse objetivo. Em segundo lugar, porque da mesma forma que a instituição tem flexibilidade para a oferta

de atividades, o aluno tem liberdade para escolher as atividades com que completará as 200 horas. Já para cumprir as 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, pressupõe-se que o aluno já tenha domínio mínimo de nível intermediário da língua espanhola. Dessa forma, a prática vai contribuir para sua formação linguística, mas de forma complementar, porque o estágio é o momento de por em prática na escola o que ele já sabe, é hora de ensinar. Ora, só ensinamos o que sabemos...

Em 2.200 horas, portanto, deve estar concentrado o núcleo de formação do egresso do Curso de Letras. É nessas 2.200 horas que devem estar alocadas as disciplinas que darão competência linguístico-comunicativa e pedagógica ao aluno, junto com as demais disciplinas que atendem a outras exigências legais, como a literatura, por exemplo.

A formação na prática

Como tem sido aplicada a legislação em cursos de formação de professores de espanhol? Um olhar sobre cursos de formação de professores de espanhol a partir de documentos legais normativos, em duas universidades federais pode dar uma imagem do que está acontecendo na formação.

A escolha das duas instituições - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Ceará (UFC) – se deve, sobretudo ao fato de os dois cursos serem licenciaturas simples e oferecidas no turno noturno.

O Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhol da UFSM teve sua primeira turma em 1994. De lá para cá, viu o quadro de professores de espanhol – língua, linguística ou literatura – aumentar, já sofreu uma reformulação curricular e já

passou por oscilações na procura pelas 30 vagas que oferece. O PPP do Curso de Letras da UFSM é válido para as Habilitações em Inglês e respectivas Literaturas e Espanhol e respectivas Literaturas. O tempo médio de integralização é de 10 semestres.

O Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, da UFC, foi criado em 2010, como alternativa à licenciatura dupla oferecida durante o dia, para alunos que trabalham nesse período e/ou desejam formar-se em apenas uma habilitação. Oferece, no entanto, a opção bacharelado. Tem ingresso anual, com turmas de 25 alunos em cada semestre. O tempo de integralização médio é de 8 semestres.

Ambos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estão afinados com o que determinam as Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Letras.

Assim, o foco posto nesta análise restringe-se à possibilidade do desenvolvimento linguístico-comunicativo e pedagógico no que está proposto por cada curso, aspectos fundamentais para que o professor desenvolva um trabalho adequado ao ensinar espanhol e melhorar as interações com hispanofalantes, e porque são relatados na literatura como os mais deficientes nos egressos e nos alunos em formação.

Dessa forma, de cada projeto analiso os objetivos, as habilidades e competências, o perfil do egresso, as áreas de atuação e a carga horária, em função desses aspectos.

De maneira geral, os **objetivos** determinados para o Curso de Letras da UFSM e da UFC atendem às DCNs normativas.

O curso de Letras da UFSM tem um objetivo geral

Refletir analítica e criticamente sobre a linguagem nos aspectos lingüístico, histórico, social, cultural, estético, político, psicológico e educacional, estabelecendo a relação entre teoria e prática em uma dimensão criativa e ética;

e três objetivos específicos. Os primeiro desses objetivos

- Desenvolver competências na língua objeto da habilitação escolhida, **nos** seus diferentes registros e **variedades** em termos de estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**; (grifos meus)

é bastante amplo na medida em que prevê o desenvolvimento de competências não em um mas **nos** diferentes registros e variedades; da mesma forma que **nas** manifestações culturais. À diferença do inglês, o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo como primeira língua, como língua primeira da identidade de várias sociedades, tornando, assim, muito difícil não só conhecer como desenvolver competências considerando essa amplitude.

Os dois outros objetivos são mais realistas, sem deixar de atender às normativas.

- refletir analiticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem;
- integrar o ensino, pesquisa e extensão simultânea e continuamente visando à formação do profissional em Letras em uma perspectiva humanística.

Já o PPP do Curso da UFC apresenta 11 objetivos a serem alcançados, sem subdividi-los:

1. Formar docentes de Língua Espanhola e suas Literaturas, para atuar na educação básica;

2. Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira;
3. Iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação;
4. Preparar o profissional para buscar novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério;
5. Formar profissionais capazes de autocrítica;
6. Fomentar o conhecimento crítico da realidade sócio-política e educacional brasileira;
7. Habilitar os alunos para acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais
8. Habilitar os alunos para utilizar diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira;
9. Habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático em língua estrangeira adequados à realidade de seus futuros aluno;
10. Implementar a concepção de professor-pesquisador de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula;
11. Favorecer visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais de modo a aprimorar as práticas educativas e proporcionar aos alunos uma visão interdisciplinar do conhecimento;

Embora o grande número de objetivos, o conjunto não se afasta da proposta legal. Chama a atenção o forte viés para a preparação pedagógica. Os objetivos 1, 3, 4, 8, 9 e 11 remetem para a prática e

os demais objetivos, ainda que não tratem diretamente de docência, são complementares para uma formação integral.

Quanto às **habilidades e competências** que o aluno deve ter desenvolvido ao longo do curso, o texto apresentado no PPP da UFSM é uma reprodução fiel da Resolução CNE/CES 429/2001 reproduzida anteriormente.

No PPP da UFC, as competências e habilidades pretendidas são expressas pela busca do saber através

(i) da atualização da cultura científica geral e da cultura profissional específica;

(ii) do desenvolvimento de uma consciência ética na atuação profissional e na responsabilidade social ao compreender a língua estrangeira e suas literaturas como conhecimento histórico desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos;

(iii) do diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento ao relacionar o conhecimento acadêmico-científico à realidade social, e ao conduzir e aprimorar práticas profissionais, propiciando a percepção da abrangência da relação entre conhecimento e realidade social;

(iv) da liderança pedagógica e/ou intelectual, articulando-se com os movimentos sócio-culturais da comunidade em geral e, especificamente, da sua categoria profissional; do

desenvolvimento de pesquisas no campo teórico-investigativo da área de língua e literaturas estrangeiras; e

(v) do uso das atuais tecnologias de informação e de comunicação como instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

O **perfil do formando** em Letras-Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola da UFSM está redigido de forma muito objetiva e clara. São cinco áreas perfeitamente coerentes com a normativa. Visto sob a perspectiva do desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa e pedagógica, mostra um profissional autônomo, apto a atuar em diferentes contextos para atender a diferentes necessidades.

Para atingir o perfil desejado para o formando em Espanhol e Literaturas de

Língua Espanhola, o aluno deve apresentar:

- competência lingüística: no nível intermediário-avançado, tanto no plano da produção como no da compreensão oral e escrita;
- formação pedagógica: de recursos técnicos e metodológicos que lhe permitam agir com criatividade e espírito crítico na implementação da sua prática pedagógica e na transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. Além do domínio das técnicas e métodos pedagógicos, deverão ser fortalecidos princípios éticos de modo a que orientem suas ações em relação ao respeito pela diversidade cultural no trato com o outro;
- formação crítica: a fim de que o aluno possa ser um futuro profissional com senso crítico e capacidade para resolver problemas e tomar decisões, assim como agir com uma visão não reprodutora, mas criadora de conhecimento ;

– formação na pesquisa: deverá ser incentivado no aluno o interesse pela participação em projetos de investigação, de modo a fortalecer seu senso crítico e espírito de equipe, em prol da formalização de novos conhecimentos e de soluções aos problemas relacionados a sua profissão ;

– formação continuada: desenvolver no aluno uma postura auto-crítica em relação ao exercício de sua futura profissão, de modo a incutir-lhe a importância e a necessidade de reatualizar, constantemente, os conhecimentos adquiridos.

O perfil do formando expresso no PPP da UFC, por sua vez, é um texto detalhado em 24 tópicos.

De modo mais específico, a graduação em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, as modalidades licenciatura ou bacharelado visa a desenvolver, no aluno, as seguintes características:

1. Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos;
2. Capacidade de relacionar questões de uso da língua espanhola a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade;
3. Domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas à língua espanhola, bem como das condições sob as quais a língua e torna literária;
4. Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;

5. Respeito às diferentes variedades lingüísticas do espanhol e reconhecimento as implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
6. Domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural;
7. Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em espanhol, considerando diferentes gêneros e registros lingüísticos;
8. Atitude investigativa que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias;
9. Conhecimento da língua espanhola e de suas literaturas nas suas manifestações orais e escritas, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;
10. Capacidade de formular e trabalhar problemas científicos;
11. Capacidade de análise e interpretação de obras literárias em língua espanhola baseadas no domínio ativo de um repertório representativo da literatura;
12. Conhecimento das relações de intertextualidade e reconhecimento das condições sob as quais a expressão lingüística se torna literária;

13. Capacidade de análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas lingüísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades lingüísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem;
14. Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos lingüísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e de suas relações com outros tipos de discurso;
15. Domínio da terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à língua e às suas respectivas literaturas;
16. Capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais;
17. Capacidade para realizar crítica lingüística e literária em língua espanhola;
18. Capacidade de convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas em estudos lingüísticos e literários;
19. Capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade);
20. Capacidade de lidar com as novas tecnologias desenvolvidas para sua área;

21. Capacidade de aplicar o conhecimento da língua espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios;
22. Capacidade de interpretar simultânea ou consecutivamente textos orais em língua espanhola.
23. Domínio de *software* de tradução de legenda.
24. Capacidade de aplicar as normas vigentes do idioma estudado na revisão de textos.

A leitura do PPP da UFC leva a crer que este é um de seus pontos mais importantes, considerado o grau de detalhamento das características do egresso. No entanto, há um contraste com os objetivos definidos para alcançar ao longo de quatro anos. Como já visto, os objetivos enfatizam a prática docente e o perfil pulveriza capacidades e conhecimentos. Talvez essa discrepância se explique porque os objetivos são exclusivos para a licenciatura e o perfil para o egresso, para ambas as modalidades, a licenciatura e o bacharelado.

No PPP da UFSM, diferentemente da visão realista na determinação das habilidades e competências, as **áreas de atuação** do formando, repetindo a normativa, são muito amplas. Os egressos devem sair preparados “para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.

No curso da UFC, o campo de atuação está de acordo com os objetivos determinados, pois, está previsto que o professor de espanhol atuará como “Professor de Espanhol no Ensino Fundamental e Médio; Professor de Espanhol em Cursos Livres; Professor de Língua Espanhola e suas Literaturas e Lingüística Aplicada”; ain-

da que a Resolução CNE/CES 429/2001 seja para a formação de professores para a Escola Básica.

A **carga horária** das diferentes dimensões dos componentes curriculares para a integralização curricular dos dois cursos é apresentada no quadro 1.

	UFSM	UFC	Resolução CNE/CP 2
Carga horária total	3.180	3.080	2.800
Conteúdos curriculares científico-culturais	2130	1840	1.800
Prática como componente curricular – ao longo do curso	420	592	400
Estágio curricular supervisionado – 2ª. Metade do curso	420	448	400
Atividades acadêmico-científico-culturais	210	200	200

Quadro 1 - Distribuição da carga horária do Curso de Espanhol da UFSM. Fonte: CNE/CP 2/2002; PPP Curso de Letras – Espanhol UFSM; PPP Curso de Letras – Espanhol UFC.

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, determina 2.800 horas mínimas para os cursos de Letras a serem integralizados em não menos de 3 anos. Entende-se, portanto, que dentro dessa carga horária e nesse prazo é possível formar professores competentes e autônomos para o ensino de línguas.

Nas duas universidades, os Cursos prevêem carga horária mais alta e mais tempo para atender às exigências de formação determinadas pelos documentos normativos relativos à formação de professores de Letras. Assim, o Curso de Espanhol da UFC tem 3.080 horas a serem integralizadas em quatro anos: 280 horas e um ano além do mínimo legal. Na UFSM, são 380 horas e dois anos a mais.

	UFSM		UFC		Resolução CNE/CP 2	
Carga horária total	3.180		3.080		2.800	
Conteúdos curriculares científico-culturais	330 (18,3%)		40 (2,2%)		1.800 (100%)	
Prática como componente curricular – ao longo do curso	20	40 (5%)	192	240 (30%)	400	800 (100%)
Estágio curricular supervisionado – 2ª. Metade do curso	20		48		400	
Atividades acadêmico-científico-culturais	10		00		200	

Quadro 2 - Diferenças de carga horária entre cada curso e o mínimo legal. Fonte: CNE/CP 2/2002; PPP Curso de Letras – Espanhol UFSM; PPP Curso de Letras – Espanhol UFC

Observando-se a alocação dessas horas “excedentes”, percebe-se um claro direcionamento para a prática na UFC e para a teoria na UFSM. O quadro 2 apresenta as diferenças de carga horária entre cada curso e o mínimo determinado na legislação.

Pode-se ver que a ênfase nos conteúdos curriculares técnico-científicos na UFSM corresponde a um aumento de 18,2% da carga horária mínima estipulada na Resolução, enquanto que para esse mesmo componente, na UFC o aumento é de apenas 2,2%. Já quanto ao que se refere a práticas, na UFSM há um acréscimo de 5% da carga horária, enquanto que na UFC o acréscimo é de 30%.

Uma possível inferência dessas diferenças é que a relação teoria-prática se dá com mais intensidade na UFC do que na UFSM, inferência respaldada nos objetivos de cada curso, discutidos anteriormente.

Passando adiante, a análise das disciplinas que compõem os conteúdos curriculares científico-culturais de cada curso levará ao segundo foco proposto, o desenvolvimento linguístico-comunicativo do formando em espanhol. Para tanto, adaptei o modelo proposto

por Wagner (2012) na apresentação dos dados. O quadro 3 apresenta os dados da UFSM e o quadro 4, os dados da UFC.

Disciplinas	Carga horária	Grupos de disciplinas por habilidade/ competências
Produção oral e leitura em língua espanhola	90h	Disciplinas que objetivam a fluência na língua espanhola (180h)
Produção oral e escrita em língua espanhola	90h	
História e evolução da língua espanhola	60h	Disciplinas de base estrutural/ gramatical da língua espanhola (300h)
Fundamentos gramaticais da língua espanhola	60h	
Morfossintaxe da língua espanhola	60h	
Semântica e pragmática da língua espanhola	60h	
Gramática do texto em língua espanhola	60h	
Literatura espanhola I	60h	Disciplinas de literatura espanhola (300h)
Literatura espanhola II	60h	
Literatura hispano-americana:origens	60h	
Literatura hispanoamericana:poesia	60h	
Literatura hispanoamericana:ficção	60h	
Latim	40h	Outras disciplinas (105h)
Linguística contemporânea	65h	

Quadro 3 - Carga horária de conteúdos curriculares científico-culturais da licenciatura em língua espanhola na UFSM: 885 horas. (Fonte: adaptado de Wagner, 2011)

Novamente pode-se ver que os cursos têm orientações divergentes entre si. As disciplinas com o objetivo de desenvolver fluência em língua espanhola, dos cursos analisados, totalizam 180 horas na UFSM e 640 horas na UFC. Além dessas disciplinas, outras que não visam à fluência em espanhol, mas também constroem a competência linguístico-comunicativa totalizam 300 horas na UFSM e 448 na UFC. As disciplinas de literatura são o grupo que tem carga horária mais semelhante entre os cursos, 300h na UFSM e 384 na UFC.

As disciplinas do quarto grupo, embora possam potencialmente contribuir para um melhor desempenho linguístico-comunicativo do aluno, não foram consideradas no computo geral, porque podem ser ministradas sem relação direta com o desenvolvimento da fluência em espanhol.

Disciplinas	Carga horária	Grupos de disciplinas por habilidade/competências
Espanhol I: Língua e Cultura	96	Disciplinas que objetivam a fluência na língua espanhola (640h)
Espanhol II: Língua e Cultura	96	
Espanhol III: Língua e Cultura	96	
Espanhol IV: Língua e Cultura	96	
Espanhol V: Língua e Cultura	96	
Práticas Oraís em Língua Espanhola	64	
Compreensão e Produção de Textos em Língua Espanhola	96	
Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I	64	Disciplinas de base estrutural/gramatical da língua espanhola (448)
Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II	64	
Morfologia da Língua Espanhola	64	
Sintaxe da Língua Espanhola	64	
História da Língua Espanhola	64	
Variante Lingüísticas do Espanhol	64	
Semântica e Pragmática da Língua Espanhola	64	
Teoria da Literatura I	64	Disciplinas de literatura espanhola (384)
Teoria da Literatura II	64	
Literatura Espanhola I	64	
Literatura Espanhola II	64	
Literatura Hispano-Americana I	64	
Literatura Hispano-Americana II	64	
Teorias de Língua e Segunda Língua	64	Outras disciplinas (256h)
Fundamentos da Lingüística Aplicada	64	
Métodos de Pesquisa em Lingüística Aplicada	64	
Teorias e Princípios da Aquisição de Segunda Língua	64	

Quadro 4 - Carga horária de conteúdos curriculares científico-culturais da licenciatura em língua espanhola na UFC: 1.728 horas. Fonte: PPP Curso de Letras – Espanhol UFC.

Dessa forma, o Curso de Espanhol da UFC proporciona 1472 horas distribuídas em diferentes disciplinas que, em conjunto, têm o objetivo de construir a competência linguístico-comunicativa do aluno.

O Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, na modalidade licenciatura, tem por finalidade específica proporcionar aos discentes uma formação consistente e adequada ao exercício do magistério no nível fundamental e médio, nas áreas de Língua Espanhola e suas Literaturas, procurando proporcionar situações educativas nas quais o aluno possa desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender, além de exprimir-se oralmente, ler e produzir diferentes tipos de textos, sejam acadêmicos, literários ou de outros gêneros. Buscar-se-á, também, estimular a utilização crítica de novas tecnologias e a promoção da interdisciplinaridade entre os conteúdos do Curso.

A UFSM, por sua vez, propõe uma carga de 780 horas para o mesmo fim.

O acadêmico de Letras, das três habilitações, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) deverá:

Refletir analítica e criticamente sobre a linguagem nos aspectos lingüístico, histórico, social, cultural, estético, político, psicológico e educacional, estabelecendo a relação entre teoria e prática em uma dimensão criativa e ética.

Ambas as propostas apresentam-se coerentes com os objetivos definidos para cada curso, como já verificado também com relação à carga horária.

Considerações finais

Alguns resultados de pesquisa sobre cursos de formação em andamento, como o caso da UFSM, indicam insuficiência na formação. Mulik (2008) investigando crenças de 20 formandos em Letras/

UFPR encontrou que 97% dos alunos que participaram da pesquisa acreditam que saber uma LE facilita na comunicação e interação com outros povos e 93%, que o melhor lugar para aprender uma LE **não** é na universidade. Amaro (2010), nos resultados de seu trabalho de monografia de final de curso, entre seus resultados, encontrou que os alunos entraram motivados e que se desmotivaram ao longo do curso. Algumas causas apontadas foram a não preparação para atuar em todos os níveis de ensino e a preparação inadequada para a realidade. Wagner (2011), em trabalho de monografia, relata as dificuldades encontradas para desenvolver um bom estágio em consequência da falta de domínio linguístico-comunicativo em espanhol.

Esses, entre muitos outros trabalhos, confirmam a necessidade de análise e reflexão sobre a formação de professores de LE em geral, e de espanhol, em particular. Se quisermos que os professores que formamos sejam reflexivos, devemos começar, nós os formadores, a sermos reflexivos em primeiro lugar.

No intuito de contribuir com essa reflexão, exponho, então, algumas considerações que podem ser tecidas a partir das análises apresentadas.

1. Não há uniformidade de perspectiva quanto ao perfil do professor de espanhol para o Ensino Básico no Brasil. Os PPPs de universidades brasileiras opostas geograficamente indicam que a compreensão das normativas legais é bastante ampla.
2. As 2.800 horas mínimas estipuladas pela Resolução CNE 2/2002 para a formação de professores para o Ensino Básico parecem ser insuficientes para (trans)formar alunos em pro-

fessores, haja vista as propostas analisadas que ultrapassam em, pelo menos, um ano e 200 horas o limite mínimo.

3. Vê-se que os cursos tentam atender às determinações legais para a formação de professores. Mas se por um lado a legislação dá flexibilidade para a estruturação dos cursos, por outro lado sugere um perfil difícil de alcançar no tempo sugerido (e mesmo em mais tempo, como visto nos cursos tomados como exemplo).
4. Ainda que a orientação legal e as perspectivas teóricas coincidam sobre o ensino teórico-prático apontem para uma integração teoria-prática durante o curso, ao que parece continuamos com um sistema semelhante ao 3+1, conforme a distribuição dos componentes curriculares de alguns cursos em vigência, como o da UFSM. Além disso, muitos professores de disciplinas científico-culturais não se sentem formadores e esperam que professores de outras disciplinas mais “adequadas” ao ensino de “como ensinar” o façam.
5. Um trabalho interessante será o estudo dos resultados do Curso da UFC, ainda novo e não tem egressos em exercício, uma vez que tem seu foco muito específico na formação de professores.

E, por fim, parafraseando o que li no PPP da UFC¹, penso que é urgente o investimento na formação humana, em especial, na formação de professores, porque a escassez de profissionais com-

¹ “Neste contexto, claramente promissor, é preciso alertar que, sem dúvida, é urgente o investimento na formação humana, em especial, na formação de professores, pois a escassez de profissionais habilitados não pode ser, em princípio, o principal obstáculo para a expansão e a consolidação do ensino de espanhol.” PPP da UFC, p. 42.

petentes não pode ser o principal obstáculo para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na escola.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In : ____ (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes. 1995, p. 9-21.
- AMARO, R. *As crenças dos acadêmicos de Letras habilitação Espanhol em relação ao curso e à profissão de professor de língua espanhola*. Monografia de graduação em Letras, 2010, inédita.
- BARROS, C.S. *Formação de professores: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática* (s/d). Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&ved=oCFkQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.nead.unama.br%2Fsite%2Fbibdigital%2Fmonografias%2Fformacao_professores.pdf&ei=Gde1UZG6D6fLoQH13oDwBg&usg=AFQjCNFhYU8xddNpU_1VX_IW2J14ftGNC A&sig2=OtGH7VfCrNYfoAkZ-V8-zA&bvm=bv.47534661,d.dmQ
- HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- MULIK, K. B. Crenças de professores em formação sobre o ensino/aprendizado de língua estrangeira. In: *VIII Congresso Nacional De Educação; III Congresso Ibero-Americano Sobre Violências Nas Escolas*, 2008, Curitiba. Anais. Curitiba, 2008. p. 1-14.
- Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>
- Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>

SILVA, A.L.S. da *A análise de abordagem e a formação do professor de línguas estrangeiras: uma alternativa à prática reflexiva*. Cadernos do CNLF, vol. XII, 2008, Nº 05.

UFC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Espanhol e suas Literaturas. Disponível em: www.sis3.ufc.br/sigaa/verPproducao?idProducao=77939&key. Acesso em: 22 de março de 2013.

UFSM . Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. Disponível em: <http://ufsm.br/>. Acesso em: 13 de março de 2013.

WAGNER, A.M. *O Currículo do curso de Letras Espanhol da UFSM e a formação de professores reflexivos*. Monografia de graduação em Letras – UFSM, 2011, inédita.

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

Prática e pesquisa na formação do professor da educação básica

Practice and research on
basic education teacher training

Fernanda Almeida Vita

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão, baseada em estudos realizados por Schön (1992), Drewey (1989), Contreras (2002), Zambrano (2006), Paulo Freire (2005), entre outros, sobre a formação do professor e a necessidade da pesquisa e da reflexão na prática docente. O âmbito educativo atual exige que o professor seja um pesquisador prático reflexivo. Um profissional que integre ao seu trabalho diário a função investigadora como uma forma de se desenvolver profissionalmente. Tal função deve servir principalmente como uma ferramenta de melhora da aprendizagem dos estudantes e de sua atividade docente. No lugar de ver a prática como um espaço de aplicação da teoria, devemos considerar a reflexão sobre a prática, e, portanto, assumir o papel de professor pesquisador, para revelar a teoria inerente à prática e assim teorizar sobre a prática. Isso significa dizer que o docente pode indagar, analisar e interpretar as práticas e a partir disso construir uma valiosa teoria de sua ação docente.

Palavras-chave: Formação docente, prática reflexiva, pesquisa-ação.

ABSTRACT: This article proposes a discussion based on studies performed by Schön (1992), Drewey (1989), Contreras (2002), Zambrano (2006), Paulo Freire (2005), among others, on teacher training and the need for research and reflection in teaching practice. The current educational context requires that the teacher be a reflective practical researcher. A professional who embraces in their daily work the investigative function as a way to develop professionally. Such function should serve primarily as a tool for improving student learning and their teaching activity. Rather than see the practice as a scope of application of the theory, we must consider the reflection on practice, and therefore, assume the role of researcher teacher to reveal the theory inside the practice and thus theorize about the practice. This means that professor can ask, analyze and interpret the practices and from there build a valuable theory of teaching activities.

Keywords: Teacher education, reflective practice, action research

*Ensinar exige segurança, capacidade
profissional e generosidade.*

(Paulo Freire)

Introdução

A profissão docente sempre esteve no centro de muitos debates e reflexões filosóficas pelo mundo. O professor foi, é e sempre será uma figura importante no contexto social, seja para bem ou para mal. Para bem, quando em uma sociedade a justiça e a igualdade predominam. Para mal, no momento em que os membros da comunidade desrespeitam as leis e o próximo. Isso porque a base de uma sociedade está na educação e, precisamente, na educação básica. Se a base social está na formação inicial do ser, o grande “responsável” pelo indivíduo é a escola, ou melhor, os responsáveis diretos por ela: os professores.

Historicamente o pensamento educativo proporcionou diferentes modelos para caracterizar o professor. Segundo Gimeno Sacristán (1992), podemos destacar quatro enfoques: 1) uma concepção espiritualista e idealista que se baseia no desenvolvimento das virtudes e qualidades ideais que teria que ter o docente; 2) o professor como agente que toma decisões racionais na prática, guiado por certo processamento linear de informação; 3) os docentes que recorrem à imagem do artista artesão que tem que reencontrar sua técnica para planejar cada situação repetida; e 4) o professor tecnicista que reduz seu profissionalismo a um conjunto de destrezas.

Altet (2005), por sua parte, identifica quatro modelos ou paradigmas de profissionalização que historicamente predominaram na França: 1) o docente magister (ou mago), visto como o modelo intelectualista da antiguidade que carece de formação específica porque seu carisma e competências retóricas são suficientes; 2) o docente técnico que se torna profissional por aprendizagem imitativa, em companhia de um professor mais especialista que lhe transmite seu saber-fazer; 3) o docente engenheiro, tecnólogo que se apoia nos aportes científicos e racionaliza sua prática tentando aplicar a teoria; e, por último, 4) o docente profissional, prático-reflexivo, a quem a dialética teoria-prática converte num profissional reflexivo capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas e de inventar estratégias.

Já Pérez (1999) define os modelos de professor em outras quatro categorias: prático-artesanal, academista, tecnicista eficientista e hermenêutico-reflexivo. O modelo de professor *prático-artesanal* é aquele que entende o ensino como uma atividade quase artística, um ofício que se aprende em cursos livres, de maneira rápida. O *modelo academista* acredita que o essencial de um docente é seu sólido conhecimento da disciplina ao ministrar as aulas. Já o

modelo tecnicista efficientista toma a técnica estruturalista como base para um ensino racionalista, com economia de esforços, eficiência no processo e nos resultados, ou seja, o professor não somente tem que dominar a lógica do conhecimento científico, tem também que conhecer as técnicas de transmissão mais rápidas. No entanto, diferentemente dos anteriores, o professor no *modelo hermenêutico-reflexivo* supõe que o ensino é uma atividade complexa, no ecossistema instável, quer dizer, o professor se compromete a enfrentar, com sabedoria e criatividade, situações práticas imprevisíveis que solicitam, constantemente, resoluções claras e imediatas para as que não servem regras rígidas nem receitas prontas.

Atualmente, no marco desse último perfil docente, encontramos as pesquisas realizadas por diferentes autores, como por exemplo, Schön (1992), Zeichner (1993 e 1995), Contreras (2002) e Zambrano (2006) os quais nos mostram que há, além da crescente heterogeneidade teórica sobre o professor, um avanço de modelo docente que se define como *agente reflexivo*. Esse desenho de profissional abarca uma ampla gama de atividades na qual exige do professor uma complexa e diversificada bagagem de conhecimento.

Tal profissional reflexivo que reivindica a atualidade se converteu num lema característico a favor do ensino e da formação do professor em todo o mundo. Isso parece uma forma de reação contra a ideia de que os professores são meros técnicos que devem cumprir um currículo escolar decidido por pessoas externas ao ambiente educativo. Por outro lado, a demanda pelo professor reflexivo resgata a produção do conhecimento pelos docentes, entendendo que eles também são possuidores de saberes teóricos. Ou seja, se trata agora de exigir do profissional de educação que seu conhecimento seja tanto prático como teórico sobre a sua prática.

Nesse artigo refletiremos sobre o protótipo de professor que alguns filósofos defenderam em suas épocas e, principalmente, qual modelo que atualmente demanda a nossa sociedade dinâmica e irrequieta. Fizemos a opção de rever os pensamentos mais antigos porque a história pode nos ajudar a entender alguns problemas educativos e explicar sua natureza, ou simplesmente ser usada como forma de conhecimento de uma área.

Antonio Nóvoa (2009) nos recorda que conhecer a história da educação nos serve para comparar o passado frente às diferenças do presente. Isso nos ajuda tanto a revitalizar as ideias e propostas educativas no tempo, como também nos proporciona, aos educadores, um conhecimento do pretérito da profissão docente, ampliando a nossa visão sobre a diversidade de ideias e práticas escolares.

Nosso desejo é que a pequena reflexão histórica nos sirva como ferramenta que nos ajude a elucidar o presente. A reflexão histórica no âmbito educativo nos sinaliza o patrimônio de conceitos, projetos e experiências vividas para podermos compreender as mudanças sem perder de vista às referências da sociedade atual com suas demandas reais. Atualmente a preocupação pelo exercício pedagógico e pela formação do profissional do ensino tem crescido gradativamente, sempre atentando para as necessidades da educação básica.

A profissão docente segundo Platão

A formação do homem esteve presente em quase todos os estudos de Platão. De acordo com suas ideias, para que uma sociedade seja “possível” é preciso que se forme nessa sociedade o “homem autêntico” e, segundo ele, isso depende da existência de “verdadeiros mestres”. Ou seja, antes de se discutir a organização escolar e os métodos de ensino/aprendizagem, há uma questão básica: o modelo

de homem que queremos formar. Isso conseqüentemente nos leva a refletir qual deve ser o modelo de professor que devemos formar para levar adiante a tarefa de formar homens sociais.

Portanto, para Platão, não existe Educação sem a verdadeira profissionalização do educador, ou seja, aquilo que é essencial para a profissão docente. Para o filósofo, um dos pontos chave da docência é ter-se o conhecimento necessário para a saúde da alma. O *conhecer* e o *ser* sendo uma mesma coisa, constituindo o verdadeiro mestre, aquele que também se preocupa em ensinar a *virtude*, que para o pensador é a essência da *arte* do professor. Isso significa dizer que o conhecimento da virtude está na busca dos verdadeiros valores que levam à saúde da alma. Portanto o caminho dos valores vai além dos conhecimentos objetivos que o ser deve aprender. O professor deve transcender o concreto e projetar suas metas, principalmente nos *valores para a vida*. (PENALVA, 2006)

De acordo com Platão a *arte do professor* pode ser verdadeira ou falsa. Ela é verdadeira quando se preocupa com a alma e o corpo nos estados sadio e enfermo. O professor leva o conhecimento necessário para aquele estado da alma. Por exemplo, a legislação cuida da alma sã e a justiça cuida da alma enferma. A ginástica cuida do corpo sadio e a medicina cuida do corpo doente. Assim as artes verdadeiras buscam o melhor para o corpo e para a alma. A *arte falsa* trabalha com o agradável que se caracteriza por ser a imagem enganosa da verdadeira arte. (PENALVA, 2006)

Desse modo, para Platão a essência da profissão docente está em levar o conhecimento que realmente beneficia o homem, aquilo que é mais valioso para a vida. Portanto, para o filósofo a profissão de professor não consiste prioritariamente *como ensinar*, mas, antes de tudo, *o que ensinar*. Uma vez de posse do que é benéfico para o homem, o segundo passo do professor é encontrar os meios de

ensiná-lo. A essência da arte do professor consiste *na sua referência do saber*, que não se refere a nenhum interesse particular, mas sim a o que realmente beneficia o seu grupo de aprendizes. No entanto, para possuir e distinguir esse saber necessário – e, portanto ser um profissional verdadeiro – é preciso que o professor se esforce, esteja disposto ao trabalho, e, principalmente, tenha compromisso pessoal como educador.

O Renascimento Filosófico e a figura do professor

O Renascimento Filosófico foi um período da história da humanidade caracterizado por uma falta de unidade das ideias, pelo exagero e excesso. Nessa época se destacaram muitos pensadores como, por exemplo, Copernicus (1473-1543), Thomas More (1478-1535), Desiderius Erasmus (1466-1536) e Juan Luis Vives (1492-1540). O último deles, Luis Vives, nos chama mais atenção por sua identificação com os temas educativos e sua influência na teoria da educação. Na sua obra *De disciplinis* (Sobre os ensinamentos, 1531) imaginou e descreveu uma teoria abrangente da educação, propondo uma reforma cultural, uma “arte nova”, baseada num novo modelo de postura diante do mundo: uma perspectiva educativa renovada. (PENALVA, 2006)

Essa renovação educativa, proposta por Vives, está essencialmente comprometida com a regeneração da cultura mediante a formação do homem. Entendemos que para o filósofo, a renovação educativa está diretamente ligada à formação do professor, e este deve ser aquele que oferece respostas às necessidades humanas.

Semelhante a Platão, Vives diferencia o verdadeiro educador do falso. De acordo com Vives o falso educador tem uma postura de demagogo que gera discórdia e é defensor de uma falsa ideia de

educação, já que se caracteriza por não oferecer respostas reais e vitais às verdadeiras necessidades humanas. O professor é a figura central do processo educativo e este não pode estar a serviço de nenhum interesse social particular. O professor deve servir ao homem, não aos *partidos* ou grupos sociais, pois, para Vives, o que gera uma crise cultural é exatamente a *demagogia educativa* dos professores que se apropriam da função para interesses particulares. (PENALVA, 2006)

Através dessas ideias, podemos entender que para Vives a educação deve estar fundamentada numa ideia de cultura que possa responder às demandas da sociedade. A cultura existe para dar respostas aos problemas reais, de maneira tal, que para o ser humano supõe um marco de possibilidades para estar no mundo. Desse modo, fica claro que a cultura é a referência da educação, e a educação é a resposta às necessidades vitais do homem. Ou seja, a teoria da educação de Vives está caracterizada por dar sentido real ao homem, e não pode estar sujeita à livre escolha particular, e sim a uma realidade com um conhecimento rigoroso dela. Assim, entendemos que a pesquisa é uma condição imprescindível para o professor e deve estar associada à reflexão crítica e à coragem de construir uma educação que dê sentido às necessidades do homem.

Jean-Jacques Rousseau e a formação do professor

Indiscutivelmente Jean-Jacques Rousseau foi e ainda continua sendo uma das maiores referências na história da educação. Sua obra *Emílio* se caracteriza, no contexto educativo, por servir de base teórica para as maiores e mais importantes correntes pedagógicas dos séculos XIX e XX. Nela, a prioridade de Rousseau é o despertar do professor, da sua vocação no exercício do ensino, pois,

segundo o autor, isso é condição indispensável para *criar homens*. (PENALVA, 2006)

Para Rousseau a construção de uma boa educação está em saber o que é necessário para conduzir a formação do educando, e para isso a sociedade deve formar *verdadeiros professores*, preparados para enfrentar os aspectos negativos que cada indivíduo em formação traz dentro de si. Segundo ele, a base fundamental para formar o profissional da educação é que tenha como finalidade a liberdade, ou seja, que o professor possua a independência e autonomia para decidir e conduzir o processo formador. Isso não significa que devemos deixar a condução da educação de maneira espontânea, sem planejamento e preparo profissional. Ao contrário, a autonomia deve ser pautada em metas bem delineadas e fundamentadas com a prática e no conhecimento da *condição humana* para saber aplicar o *conhecimento da ciência* oportuna. (PENALVA, 2006)

A partir dessas ideias, compreendemos que no entendimento de Rousseau, o professor é o mediador necessário para o processo de educação do aluno. Assim, segundo ele, só conseguiremos alcançar as metas na formação do educando se formarmos autênticos professores, na atividade educativa e portador do conhecimento da realidade em questão.

Esse pequeno resumo de reflexões passadas, em três momentos da humanidade, sobre a profissão docente, nos serve aqui para perceber que mais adiante os estudos sobre o papel do professor convergem para um ideal quase único: não há bom profissional sem uma boa formação e não há formação docente sem o conhecimento e a pesquisa educativa. Com isso nos perguntamos: o que fazer diante disso? A seguir discutiremos sobre alguns pontos que entendemos como vital para uma boa formação profissional.

O enfoque reflexivo na formação e na prática docente

John Dewey (1998) afirma que a essência de toda filosofia é a filosofia da educação. Nesse sentido podemos dizer que a educação que almeja uma sociedade está diretamente relacionada com suas raízes e seu contexto social. Daí que, em nossa opinião, a formação de professores seja o resultado de múltiplas variáveis, de tipo contextual, que tem repercussões positivas e negativas, dependendo da ideologia que adote a universidade e do currículo que ela aplique na graduação.

O enfoque reflexivo na formação e na prática docente confere ao professor o papel de um profissional do ensino que maneja as situações complexas, mutantes, conflitivas e incertas de forma investigativa, transformando cada situação desafiadora em pesquisa motivadora na busca de uma prática ideal. A reflexão se converte em um processo no qual a pesquisa é o meio que permite tanto ao docente quanto aos estudantes conhecer efetivamente a realidade que os cerca. Essa ideia de vincular a realidade à prática permite aos dois grupos apresentar posturas críticas e reflexivas sobre o entorno educativo em que estão inseridos, sem que haja preocupação com o “certo” e o “errado”, ou a reprodução e imitação de padrões antigos. Na formação docente inicial esse enfoque se baseia, principalmente, na aprendizagem da prática, para ela e a partir dela, ou seja, a convivência com o ambiente escolar e a sala de aula se torna indispensável desde o início do curso universitário.

Se partirmos da ideia de que o processo de ensino e aprendizagem, de uma língua estrangeira, por exemplo, é uma atividade complexa, que se desenvolve em ambientes particulares, claramente determinados pelo contexto escolar, onde o professor muitas vezes enfrenta situações imprevisíveis, que exigem frequentemente soluções imediatas, para as quais não existem receita ou regra técnica,

a solução para um bom resultado do trabalho vai muito além do que se aprende nas salas de aula da universidade. Essas condições requerem do profissional uma formação que nem sempre é um conhecimento que parte do que foi aprendido nos estudos sobre métodos e enfoques. A formação que ajuda a dar respostas às demandas dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem deve estar baseada, sobretudo, na reflexão e na pesquisa em sala de aula, sinalizando que a formação docente ocorre através de um processo criativo e, muitas vezes, fruto de uma metodologia própria desenvolvida a partir da pesquisa. Dessa forma, o professor aprende a analisar sua prática, se responsabilizando por ela e buscando filtrar o seu comportamento nas decisões que devem ser tomadas em aula.

A maioria dos trabalhos de pesquisa que falam do modelo de professor reflexivo se remonta ou faz referência a três autores que surgem como pilares desse enfoque: John Dewey, Donald Schön e Max Van Manen. E como atualmente não podemos nos referir ao enfoque reflexivo sem mencionar o modelo de pesquisa-ação, inevitavelmente nos recordamos de Stephen Kemmis, Ulf Lundgren, Lawrence Stenhouse e John Elliott que se dedicaram a pesquisar sobre a viabilidade das transformações no processo de ensino e aprendizagem a partir da pesquisa-ação e da aplicação do currículo.

A partir dessa perspectiva do professor como sujeito do conhecimento e ação pedagógica, a tarefa do docente no desempenho profissional tem como objetivo mais imediato resolver situações de ensino que invariavelmente exigem a reflexão crítica sobre a prática. Segundo Schön (1998), somente as formações que dão atenção especial às práticas profissionais, com suporte científico, oferece condições ao professor de atuar sem a reprodução de modelos educativos elaborados por quem está fora da sala de aula. Para o autor, atuar na docência exige reflexão sobre o trabalho que vai

desenvolvendo dia-a-dia, já que o processo de ensinar e aprender e a função que deve exercer a aprendizagem na formação do educando pedem um profissional que reflita não somente o *como ensinar*, mas também *porque ensinar*.

Em concordância com as ideias de Schön (1998), Paulo Freire (2005) nos diz que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre a teoria e a prática, adquirida na formação profissional, sem a qual a teoria pode se converter em palavreado e a prática em ativismo.

A atividade docente é a práxis, ou seja, podemos dizer que a essência da atividade do professor são o ensino, a aprendizagem e, talvez atualmente, a pesquisa. Práxis provem do termo grego que faz referência à prática e se trata de um conceito que se utiliza em oposição à teoria, que costuma ser usado para nomear o processo pelo qual uma teoria passa a formar parte da experiência vivida. Na concepção marxista, a práxis é a atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. Não é suficiente conhecer e interpretar o mundo teórico; é preciso transformar esse mundo através da práxis. Dessa forma a relação entre teoria e práxis para Marx é teoria e prática. É prática quando a teoria, como uma orientação da ação se adapta à atividade do homem. No caso de Marx, refere-se à atividade revolucionária. É teórica quando essa relação é consciente, porém estática, ou seja, não transforma o contexto. (Vásquez, 1980).

Se a práxis é o exercício do professor, ela é uma forma de atividade específica, e por isso deve aparecer como uma etapa necessária na construção do conhecimento durante o processo de formação docente. Na universidade, a teoria é vista na sala de aula e é focalizada, talvez, de uma forma abstrata, mas a práxis, em contrapartida, deve ser *in lócus*, momento em que a teoria é

experimentada no mundo físico escolar para dar continuidade às situações teórico-reflexivas.

No momento de planejar uma licenciatura devemos ter claro que a formação prática dos futuros docentes é também saber *o que é e o que intervêm* na sua prática profissional. Os futuros professores devem possuir conhecimentos e capacidades que permitam a eles enfrentar adequadamente os desafios práticos que podem surgir no exercício profissional. No entanto, essa prática não significa que somente esteja relacionada com contextos escolares. Ela também pode se estender a outros âmbitos do ensino como, por exemplo, núcleos de extensão ou cursos livres. Através do contato com diferentes realidades de ensino, o docente tem maior possibilidade de refletir, pesquisar, construir e sedimentar sua prática. No futuro, essas experiências servirão de suporte na orientação da interpretação e intervenção no processo educativo da realidade escolar em que se encontra o professor. Ou seja, as diversas formas e contextos de atuação profissional, experimentadas durante a formação, servirão de farol para o entendimento e reflexão sobre a realidade em que estará atuando, podendo assim orientar sua prática nas análises e pesquisas sobre ela.

O processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina pode ser considerado complexo, contínuo e dependente de diversos fatores que poderão contribuir para o seu sucesso ou o seu fracasso. No entanto, a formação do docente baseado no enfoque reflexivo permite ao professor perceber com mais clareza as exigências para conseguir dar respostas aos múltiplos desafios que se apresentaram no contexto de aprendizagem. Isso nos coloca em alerta sobre a importância de formar professores *em e para* a prática. Dessa forma um currículo de licenciatura deve compreender, na maioria dos seus componentes curriculares, uma formação prática reflexiva que

conecte as questões de aprendizagem, ensino e contexto profissional com os conteúdos teóricos planejados nas matérias.

Perrenoud (2001) propõe dez critérios básicos que deveríamos levar em conta na hora da elaboração dos currículos de uma formação profissional:

1. Uma transposição didática fundada na análise das práticas e de suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e capacidades requeridos.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem através de problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre teoria e prática.
6. Uma organização modular e diferenciada para cada realidade social.
7. Uma avaliação formativa fundamentada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilidade curricular.
9. Uma associação negociada com os profissionais formadores.
10. Uma seleção dos saberes, favorável a sua mobilização no trabalho.

Um professor em formação não possui um pensamento prático reflexivo a partir de sua própria experiência como aluno. Talvez ele possua algumas concepções iniciais, fruto do desejo de ser professor. Por isso é importante, e quicá indispensável para a formação, que o currículo da licenciatura preveja uma diversidade de experiências práticas que estejam conectadas com os diferentes contextos de aprendizagem. O objetivo disso é que os futuros professores incorporem, aos poucos, as possíveis dificuldades que poderão encontrar nos processos de aprendizagem e nos comportamentos dos estudantes.

A universidade e seu papel na formação do professor

A sociedade do século XXI se caracteriza por uma maior preocupação e consciência pelas questões relacionadas com a educação básica e a formação dos seus profissionais. No entanto, de maneira geral, historicamente no Brasil, a formação do professor dificilmente foi assumida como de fundamental importância para a consolidação da democracia. Nos últimos séculos, as constantes mudanças nas diretrizes de formação do professor da educação básica revelaram um panorama descontínuo. As políticas educativas não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente para enfrentar os problemas educativos do país. Até pouco tempo, não se percebia nas universidades, nas faculdades, nos institutos superiores, ou mesmo nas diretrizes legais dos governos, uma proposta de modelo curricular de formação docente com clareza de objetivos, com referência ao tipo de professor que se considera adequado, e, principalmente, que defenda a autonomia profissional a través do exercício da prática reflexiva.

Constatamos que as atuais diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil mostram um grande avanço. E para que as diretrizes saiam do papel é indispensável que durante a graduação o docente tenha a oportunidade de discutir e debater temas teóricos visando a sua atuação profissional, melhorando assim a qualidade da educação no país. Para isso é fundamental que a formação universitária seja construída também no sentido de garantir ao professor a condição de profissional reflexivo, possuidor das competências demandadas pelos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, e, principalmente, com capacidade para ser gestor de seu próprio desenvolvimento intelectual.

Para Perrenoud (2001), a construção de saberes e competências na formação de um professor remetem a duas posturas fundamentais: prática reflexiva e implicação crítica. Ele esclarece essa postura com a seguinte explicação:

Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes. *Implicación crítica* porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc. (PERRENOUD, 2001, p. 506)

A partir do que nos diz Perrenoud (2001) na citação acima, nos remetemos a Schön (1998) que levanta alguns questionamentos que nos encorajam a refletir sobre a responsabilidade que temos, nós professores formadores, no papel que desenvolvemos dentro da universidade: no que consiste ser um profissional competente? No que se aproxima ou se distancia o saber profissional dos tipos de conhecimentos que estão nos livros acadêmicos, artigos científicos e revistas eruditas? Em que sentido, se houver, existe um rigor intelectual na prática profissional? A partir desses questionamentos podemos justificar a importância da relação entre a teoria e a prática.

Sabemos que a formação inicial não funciona como uma receita inflexível para todo e sempre, já que não se pode antecipar à diversidade que predomina no espaço educativo nem no tempo, em diferentes contextos, em diferentes épocas. No entanto, desde o início da graduação se pode, de fato, oferecer uma formação significativa a partir das experiências docentes e, portanto, contribuir

para uma formação de um profissional consciente do seu papel em sala de aula. Para que isso efetivamente ocorra, é necessária, periodicamente, uma revisão do projeto pedagógico do curso de licenciatura em questão, no que se refere a sua efetiva aplicação. Isso vai exigir da universidade, novos e importantes esforços nas reformas curriculares, principalmente no que tange à formação docente a partir do exercício profissional. Nesse sentido, as licenciaturas podem efetivamente criar futuros professores que estejam comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e que também sejam capazes de responder às demandas de trabalho.

Também somos conscientes de que o curso de graduação não dará conta de todas as necessidades do estudante, por isso, como afirma Giroux (1990), a formação de um professor reflexivo supõe também reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a licenciatura e vai muito além dela. Ser responsável pela formação do professor da educação básica, além do que já dissemos, exige uma atitude permanente do docente de querer aprender com a experiência. Por isso quando o professor assume uma prática reflexiva tem que se apropriar de uma postura mais comprometida, em primeiro lugar com o seu educando, e em segundo lugar com ele mesmo.

As soluções para muito dos problemas enfrentados nas aulas da educação básica não estão nos livros. Estão nos conhecimentos disciplinares e didáticos adquiridos nas pesquisas educativas. Os saberes aprendidos nos diferentes meios, como por exemplo, bibliografias, seminários, congressos e o próprio entorno da sala de aula na universidade são imprescindíveis para a formação, mas não suficientes para a verdadeira formação profissional docente. O professor que reflete profundamente sobre sua tarefa docente é capaz de ser consciente do que faz e normalmente tem disposição

para avançar na sua atuação pedagógica, e, portanto, suscitar indiretamente uma aprendizagem mais eficiente. Desse modo, o professor não será capaz somente de descobrir problemas ou aspectos particulares de sua prática, mas também poderá empreender iniciativas concretas em benefício da própria metodologia que aplica em sala.

Daniel Madrid (2004) nos mostra que, historicamente, os caminhos da pesquisa sobre a formação de professores estiveram marcados pelas seguintes características de evolução:

1º Ensino *centralizado no aluno*, em suas necessidades e interesses.

2º Maior atenção aos *processos* de aprendizagem. Em lugar de centralizarmos exclusivamente nos resultados finais, nos detemos na oferta de ensino dirigido ao processo.

3º Maior atenção à natureza social da aprendizagem. Em lugar de tratar os alunos como sujeitos isolados e desligados do contexto social e escolar, trata-se de contemplar o contexto social e escolar como o local onde há lugar para a *construção social da aprendizagem*.

4º Consideração à *diversidade* do alunado, sua variedade de níveis e estilos cognitivos, sua procedência cultural, social y linguística.

5º Construção sobre a *especificidade dos contextos acadêmicos*, levando em consideração as demandas que surgem dos alunos, suas apreciações subjetivas e afetivas.

6º Fomento a uma *aprendizagem holística* em conexão com o mundo exterior, se distanciando da aprendizagem fragmentada e dos elementos de outras épocas.

7º Conscientização dos alunos sobre os *objetivos* e *conteúdos* que aprendem e sobre as estratégias de aprendizagem que usam para que sejam mais conscientes dos seus processos de aprendizagem.

8º Fomento à *aprendizagem autônoma* e ensinar ao alunado a *aprender a aprender*, a aprender por si mesmo.

9º Propiciar a *aprendizagem significativa* em relação com as experiências prévias do alunado.

10º Favorecimento do desenvolvimento de uma *aprendizagem duradoura (lifelong learning)* e que não se centre exclusivamente nos conceitos e princípios, e sim no desenvolvimento das *capacidades*.

11º Favorecimento da *aprendizagem por descobrimento* através da análise e pesquisa de situações variadas.

12º Favorecimento da *aprendizagem cooperativa*, intensificando o trabalho por conjunto, para que os alunos aprendam em cooperação com outros e o professor passe também a ser co-aprendiz.

13º Dar bases para que o alunado busque o *desenvolvimento profissional*, mais além da formação que recebe na universidade.

Analisando essa evolução histórica e tomando como base a teoria crítica do currículo, um currículo de licenciatura deve ser elaborado, levando em consideração o conteúdo teórico, a prática profissional e o desenvolvimento humano, projeto este, fundamentado no diálogo entre as diversas áreas que o sedimenta. Assim também acreditamos que se deve construir uma formação inicial docente, dentro de um processo aberto, dialógico e crítico. No entanto, os ajustes e transformações no ensino superior, em especial das licenciaturas, somente irão acontecer quando responderem às necessidades que têm as pessoas implicadas no processo, particu-

larmente, os professores em formação. Se a universidade deixar um pouco de lado os modelos cartesianos e positivistas, os substituindo pela construção de um conhecimento profissional que estimule a problematização do ensino, levará o futuro professor a exercitar continuamente a reflexão crítica das experiências vivenciadas.

Com relação a essa postura, Zabala (1998) afirma que as práticas deveriam se converter numa peça chave dentro dos currículos das licenciaturas, já que elas iniciam o processo de vivências das situações reais de ensino e de aprendizagem com vários propósitos de uma só vez. Esses propósitos podem ser o ponto de referência e de contraste para a aplicação e revisão dos conhecimentos teóricos oferecidos nas distintas disciplinas dispostas na grade curricular.

Não há dúvida de que todos os tipos de práticas existentes durante o processo formador geram no professor uma reflexão sobre sua autonomia. E, sem deixar de considerar as reformas e promulgações das leis que regulamentam a educação no Brasil, devemos ter claro que as experiências na universidade é o princípio de tudo. Ou seja, só haverá transformação efetiva na educação escolar de base quando os professores tiverem uma formação que responda às necessidades que apresentam as pessoas que estão implicadas no contexto educativo. Saber atender às necessidades do contexto educativo implica em saber identificar essas necessidades, e isso ocorre de forma mais positiva quando os professores são conscientes de que, colocando em ação as teorias espontâneas que sustentam as práticas nas aulas e tomando o controle do seu próprio saber profissional, estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios da docência.

E para superar os desafios impostos pelos contextos educativos atuais, entendemos que a prática reflexiva deve se converter numa atividade permanente durante e após a formação inicial

do professor. Para isso se faz necessário ampliar os horizontes e lançar mão de outras experiências de sucesso como modelo para conseguirmos suprimir as deficiências e falhas identificadas no processo formador docente. A seguir, veremos um modelo que pode ser bastante benéfico para a formação e prática do profissional da educação.

A pesquisa-ação como instrumento na formação e na prática docente

A pesquisa-ação (doravante P-A) surgiu a partir dos trabalhos realizados nos Estados Unidos pelo psicólogo prussiano Kurt Lewin por volta de 1940, sustentando a ideia da criação de conhecimentos científicos no âmbito social com a intervenção direta da comunidade. Seu artigo “Action Research and Minority Problems¹”, publicado em 1946, é o ponto de partida de todas as outras propostas vindouras. Embora questionado pelo seu pragmatismo, Lewin apresentou a definição de P-A através de um triângulo para mostrar a necessidade da pesquisa, da ação e da formação como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Para o autor as três extremidades do triângulo devem permanecer unidas para que se dê a integração entre essas três dimensões do processo reflexivo, como podemos ver na figura abaixo:

1 A Pesquisa-Ação e os Problemas das Minorias (tradução nossa).

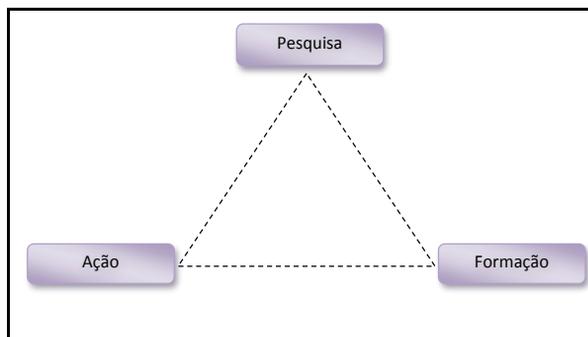


Figura 1. Triângulo de Lewin (1946)

No ano de 1953 foi publicada a obra “Action Research to Improve School Practices”² que, utilizando o conceito de *pesquisa ação cooperativa* gerou iniciativas no campo educativo graças à colaboração de vários professores da educação básica. No entanto, foi o pesquisador John Dewey quem impulsionou as ideias da P-A dentro do movimento de educação progressista depois da Primeira Guerra Mundial. (McKernan, 2008).

Somente a partir de 1970, com os pesquisadores Elliott e Adelman, relacionados com o Projeto Ford de Ensino, e com Stenhouse, criador do movimento do professor pesquisador e responsável pelo Projeto Humanidades na Inglaterra, a P-A toma um impulso mais sólido permanente.

Diversos pesquisadores como Elliott (2005), McKernan (2008), Carr e Kemmis (1988), conceituaram a P-A como um diagnóstico dos problemas práticos cotidianos, ou seja, uma definição do problema que se necessita pesquisar como início de processos mudanças sistemático bem planejado. Propõem um programa progressivo

² Pesquisa-Ação para melhorar as práticas da Escola (tradução nossa), obra de Stephen Maxwell Corey (1953) publicada por Teachers College, Columbia University.

de hipóteses procedente da indagação auto-reflexiva para poder reunir e interpretar dados que ajudem a uma melhor compreensão interpretativa da situação social pesquisada. Dessa maneira há uma união entre a teoria e a prática que, segundo Grundy (1991), reflete em três aspectos que são particularmente significativos: participação nas decisões, planejamento e processo reflexivo. Quer dizer, uma espiral reflexiva da P-A compreende, basicamente, quatro fases ou momentos representativos: *planejar*, *atuar*, *observar* e *refletir*. A seguir podemos ver graficamente o resumo do processo histórico da P-A:

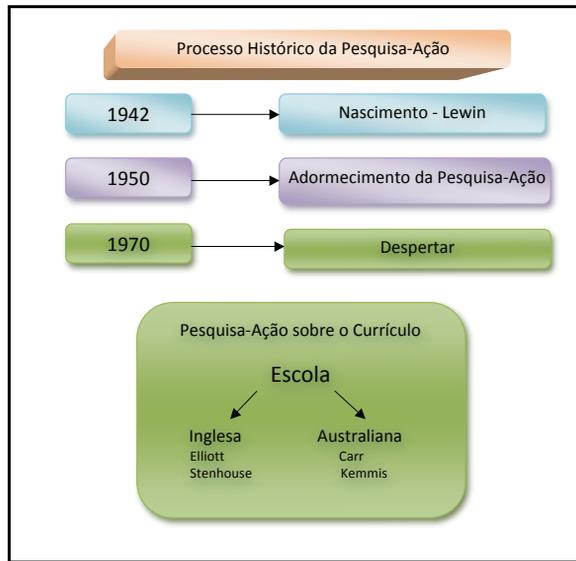


Figura 2. Resumo do processo histórico P-A

Para definir a P-A de maneira abrangente podemos esclarecer que no âmbito educativo é: a) *situacional*, porque se centraliza num contexto particular; b) *colaboradora*, porque pode contar com a ajuda de outras pessoas do contexto; c) *participativa*, porque, para que ocorra, temos que ter todos os membros do grupo da aula

participando e d) *auto-avaliadora* ou *reflexiva*, porque para, que o processo de pesquisa se dê, é necessário que haja revisão tanto do planejamento como das etapas sucessivas, já que a finalidade é a melhora da prática de uma maneira ou de outra. Portanto, podemos graficamente representar o conceito de P-A da seguinte forma:

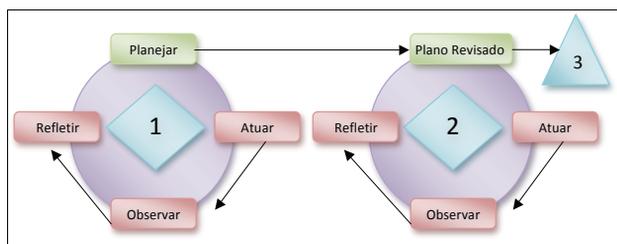


Figura 3. Espiral das etapas da P-A (Latorre, 2004)

A partir do pouquíssimo que vimos sobre a P-A é importante ressaltar que esse tipo de trabalho parte de uma nova ideologia e de uma concepção de mundo e da vida na qual pressupõe uma aproximação peculiar com a realidade. Caracteriza-se pelo afã de ler, perceber e apreender a práxis cotidiana que se manifesta cada vez de forma distinta. Esta modalidade de trabalho enfoca a realidade a partir da busca do estudo dos problemas práticos, das conexões entre teoria com a práxis, procurando dar protagonismo ao prático como principal agente do processo, com a finalidade de solucionar os problemas que surjam e lograr a melhoria de uma situação ou realidade concreta, seja esta social, política ou educativa.

Mas é importante recordar que não estamos diante de um processo de pesquisa neutra, mas, antes de quaisquer coisas, de um processo que implica explicação e reflexão enquanto analisa diferentes situações de melhoria do planejamento de um determinado contexto. Embora haja certa flexibilidade no processo, a P-A exige

um determinado rigor metodológico como uma nova atitude do professor pesquisador diante daquilo que vai analisar.

Dessa maneira, podemos afirmar que a principal finalidade da P-A são as mudanças de atitude, a melhoria e a transformação de determinados aspectos, situações e contextos. Não obstante, transformar alguma realidade implica sempre uma visão crítica de reflexão e de denúncia de tudo o que convém melhorar. Isso implica também na formação profissional que vai moldando o fazer diário do professor em discussão com a teoria e a prática, a realidade e a utopia, entre o que é e o que deveria ser. Essas reflexões, inevitavelmente constituem um novo modelo de professor, mais exigente e flexível, com capacidade de educar e de se educar num marco que caracteriza um avanço permanente de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Vimos nas nossas reflexões que ao longo da história da humanidade, o homem sempre demonstrou interesse e reconhecimento pela necessidade da formação docente. Embora com nomenclaturas não uniformizadas, as diferentes falas, das distintas épocas, dos autores citados, todas elas são marcadas pela importância dada à formação do professor. Outra característica unânime entre os estudiosos é o alerta para a necessidade de o professor ser um pesquisador, já que sem a pesquisa associada ao exercício docente fica muito difícil que consigamos atender as demandas de maneira eficiente. Atualmente a preocupação pelo exercício pedagógico e pela formação do profissional do ensino continua sendo foco de atenção e estudo, no entanto, sempre atentando para a demanda da educação básica e instituições de ensino, ou seja, de forma mais consciente e coerente com o contexto educativo.

A reflexão da sua prática docente concede ao professor a oportunidade de escolher e aplicar atividades de aprendizagem compatíveis com o perfil do seu grupo e que, portanto, sejam mais bem aproveitadas pelo alunado. Da mesma forma, o professor pode revisar conteúdos, metodologias e criar estratégias de aprendizagem que culminarão em melhores resultados dos objetivos anteriormente programados. No entanto, não podemos esquecer que ao assumir a postura de professor pesquisador o docente não pode prescindir de estar atento ao contexto sociocultural e de ser sensível às situações problemáticas de aprendizagem que provavelmente encontrará no exercício da profissão.

Se estivermos de acordo que o professor é um ser social e se forma e se transforma no seu contexto, fundamentalmente a partir das orientações recebidas no ambiente em que se gradua, então, a universidade, lugar onde se pesquisa e ensina a pesquisar, tem um papel fundamental no preparo desse professor, principalmente no que se refere a ajudá-lo a enfrentar os desafios atuais de uma sociedade que exige constantemente a demonstração de uma competência real, baseada em um conhecimento sólido e na capacidade de exercer a tarefa como professor.

Referências

ALTET, M. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. Em Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. e Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 30-41, 2005.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1998.

- CONTRERAS, J. D. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Ediciones Akal, 1990.
- DEWEY, J. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 4ª Ed. 2005.
- FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 5ª ed. 2005.
- GIMENO, J. S. Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid; v. 209, p. 62-68, dez, 1992.
- GIMENO, J. S. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Editorial Morata, 2001.
- GIMENO, J. S. *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 8ª ed. 2002.
- GIMENO, J. S. *La educación aún es posible*. Madrid, Morata, 2005.
- GIROUX, A. H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2ª Ed. 2004.
- MADRID, D. F. *Guía para investigación en el aula de idiomas*. Granada, Editorial Universitario, 2004.
- MCKERMAN, J. *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata, 3ª ed. 2008.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. In *Revista de Educación*. Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Madrid; n. 350 p. 203-218, 2009.
- PENALVA, J. B. *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid, La Muralla, 2006.

PÉREZ, A. G. Autonomía profesional del docente y control democrático. Em Varios autores, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, 2ª ed. p. 335-353, 1999.

PERRENOUD, P. La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa* v. 14, p. 503-523, 2001.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, 5ª ed. 2002.

PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó, 2004.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós, 1992.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofía de La Praxis*. Barcelona, Editorial Crítica, 1980.

ZABALA, M. A. *El prácticum en la formación de maestros. En la formación de maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 1998.

ZABALA, M. A. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2004.

ZAMBRANO, A. L. Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. En *Revista Educere*, vol. 10, n. 33, p. 225-232, 2006.

ZEICHNER, K.M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escola". In varios autores, *Volver a pensar la educación*. v. 2, Madrid, Morata, p. 385-398, 1999.

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

A domesticação/estrangeirização dos elementos culturais no curso de espanhol do programa de proficiência em língua estrangeira para estudantes e servidores da UFBA

The domestication/foreignization of
cultural elements in the spanish course
in the proficiency program in foreign
language for students and servers from
UFBA

Jorge Hernán Yerro

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Com base nos resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação defendido recentemente na Universidade Federal da Bahia por Renata Silva Pereira, *Diálogos entre culturas e o material didático em espanhol* (2013), este artigo analisa a forma como os conteúdos culturais são abordados em um conjunto de aulas e no material didático utilizado no PROEMES (Programa Especial de Monitoria de Espanhol), parte integrante do PROFICI (Programa de Proficiência

em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA). Uma vez que os estudos teóricos das áreas de Ensino de Línguas Estrangeiras e de Tradução encontram, na atualidade, vários pontos em comum, a reflexão que conduz este artigo se sustentará em dois conceitos próprios deste último campo do saber: a domesticação e a estrangeirização, de Lawrence Venuti. O artigo apresenta, em um primeiro momento, os resultados do TCC; a continuação desenvolve a base teórica e suas relações com o *corpus* estudado e, finalmente, observa estes resultados sob o olhar dos conceitos chave. Sua proposta se justifica na possibilidade que permite o diálogo interdisciplinar de ampliar as reflexões de uma área do saber como acontece, neste caso, com a do Ensino de Línguas Estrangeiras olhada pelo viés dos Estudos da Tradução.

Palavras-chave: Ensino de espanhol, Estudos da Tradução, Domesticação/Estrangeirização.

ABSTRACT: Based on the results of a monograph for a undergraduate course, recently defended by Renata Silva Pereira in Universidade Federal da Bahia, *Diálogos entre culturas e o material didático em espanhol* (2013), this work analyzes the way how the cultural contents are dealt in a set of classes and also analyzes the didactic material used in PROEMES - *Programa Especial de Monitoria de Espanhol* (Special Program for Spanish Language Monitory), part of PROFICI - *Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA* (Proficiency Program in Foreign Language for Students and Servers from UFBA). Once the theoretical studies on Foreign Language Teaching and Translation find, nowadays, many common points, the reflection which leads this article will be based on two concepts from the Translation studies: the domestication and foreignization by Lawrence Venuti. The article presents, at the first moment, the results of the monograph; second, develops the theoretical bases and their relations to the studied corpus and finally, observes these results under the key concepts presented. The purpose of this work is justified by the possibility that allows the interdisciplinary dialog to expand the reflections of a knowledge area as it is, in this case, what happens to the Foreign Language Teaching Studies observed under the Translation Studies.

Keywords: Spanish Teaching, Translation Studies, Domestication/Foreignization.

Introdução

Tanto quando se trabalha com o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), quanto com a tradução interlingual, se produz um paradoxo: o ‘outro’, o desconhecido ao que só se tem acesso através da língua, é, em sua ausência, presença inevitável. O que fazer com ele é uma questão central, uma vez que se trata, em ambos os casos, de torná-lo inteligível, tirá-lo do âmbito do estranhamento e dar pra ele um lugar simbólico na comunidade doméstica. O tratamento das marcas culturais é, portanto, fundamental, uma vez que elas estão atreladas a questões político-identitárias tanto da comunidade estrangeira, quanto da local.

Entre os atores que participam nestes processos de domesticação, existem quatro sobre os quais me concentrarei. O primeiro par está composto pelo professor e pelo tradutor. O outro, pelo material didático e pelo próprio texto traduzido. Todos eles são atores que, cada um desde seu lugar, determinarão de que forma a cultura forasteira será representada na comunidade local. Existem outros atores cujos interesses interferem nos resultados desta representação, no entanto, nesta oportunidade me concentrarei em dois destes quatro, professor e material didático, porém sempre em relação direta com os dois restantes, tradutor e texto traduzido.

Assim sendo, discutirei aqui o tratamento das marcas culturais no âmbito do ensino de LE, com base em dois conceitos próprios da tradução. O *corpus* para minha reflexão será retirado de um trabalho de conclusão de curso de graduação, recentemente defendido por Renata Pereira Silva e orientado por Márcia Paraquett,

na Universidade Federal da Bahia. O título do trabalho é *Diálogos entre culturas e o material didático em espanhol* (2013) e nele é observado o comportamento dos monitores do PROEMES (Programa Especial de Monitoria de Espanhol), parte integrante do PROFICI, (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA), ao longo de uma série de aulas. Também, a partir desta monografia, refletirei sobre o material didático neste mesmo curso. Desta forma, farei uso de dois conceitos do teórico da tradução Lawrence Venuti e identificarei se o curso de língua espanhola, PROMES, e o material didático usado nele domesticam ou estrangeirizam os elementos culturais estrangeiros trabalhados em aula.

O conteúdo cultural no PROEMES

O trabalho de Silva, corpus deste artigo, observa um espaço de ensino de LE particular. O PROFICI, criado em agosto de 2012, é um projeto institucional da UFBA que, em consonância com o programa *Ciências sem fronteiras*, visa a auxiliar a Universidade através da qualificação em língua estrangeira de sua comunidade, colaborando

na consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da pesquisa, criação e inovação, e da sua competitividade, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, propiciando a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência. (UFBA, 2012, p. 1)

A tendência internacionalista do *Ciências sem fronteiras* justifica a criação do PROFICI. Assim, este último visa à qualificação em Línguas Estrangeiras de seus estudantes e, em um primeiro

momento, com um objetivo bem específico: preparar seus alunos para fazer os testes internacionais de proficiência na língua da universidade para onde pretendem ir. Cabe perguntar, então, em um contexto de ensino tão específico, que lugar deveria ocupar a cultura nas aulas. Neste sentido, será de grande importância a proposta do livro didático adotado pelo curso, pois dele dependerá boa parte do recorte das amostras das culturas estrangeiras que entrem na sala de aula. O material usado no PROEMES é *El arte de leer español* (2010), de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, sobre o qual falarei mais adiante.

Para responder estas questões, entrarei nos resultados alcançados pela pesquisa de Silva, no que se refere ao comportamento dos monitores do curso durante as aulas em relação aos aspectos culturais. É importante salientar que o TCC se focou em analisar especificamente a presença destes elementos, tanto no desenvolvimento das aulas quanto no livro didático, pois a autora entende que “a importância de um ensino de língua estrangeira que se baseie no diálogo cultural é reconhecida pelo próprio governo brasileiro”, uma vez que, “segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC, 1998, p.38), aprender uma língua estrangeira não é apenas conhecer “formas e estruturas linguísticas em um código diferente”, mas é uma possibilidade de “agir discursivamente no mundo”. (SILVA, 2013, p. 6)

Conforme indicado no TCC, as observações feitas em campo focalizaram, em relação aos alunos,

os interesses de temas manifestados através das interações em sala de aula; o nível de dificuldades da compreensão da língua; a forma como se percebe a cultura estrangeira; se o material didático satisfaz ao aluno; de que tipo de atividades mais gosta e de que menos gosta. (*Ibid.* p. 24)

Além dos alunos, outro foco importante de análise foram os professores e sua prática diante destes aspectos. É necessário mencionar, antes de entrar nos resultados das observações, que o corpo docente do PROFICI está composto por alunos da graduação de letras da própria universidade, pois o programa se apresenta como um espaço de ensino de LE para a comunidade UFBA e também como um lugar de prática de ensino e pesquisa para os professores em formação de Línguas Estrangeiras.

Silva observou quatro professores durante três semanas. As aulas examinadas aconteceram duas vezes por semana de forma presencial, com uma duração de 2 horas, e corresponderam ao quarto período de oito que tem o curso. O nível deste período equivale ao básico 2, segundo o Marco Comum Europeu de Referência para Línguas.

Na seguinte tabela trago um resumo dos assuntos tratados nas aulas e dos comentários de Silva sobre a forma como foram trabalhados, pois estes são a base de reflexão deste artigo.

Tabela 1 - Conteúdos culturais observados durante a pesquisa de campo do TCC.

Aula e monitor	Tema da aula	Comentário sobre a aula
1 – A	Regiões da Espanha através da gastronomia.	O subtema “gastronomia” foi mais relevante para analisar aspectos culturais do que o utilizado para abordar o tema “Regiões da Espanha”. Os textos trabalhados revelam uma visão tradicionalista. A receita trabalhada está em português.
2 – B	Exploração de crianças e adolescentes na América Latina.	O elemento cultural foi trabalhado com relevância social. O tema abriu inúmeras possibilidades de análise, discussão e reflexão sobre de aspectos culturais, sociais e valores pessoais.
3 – C	Futebol. Prática de jogos virtuais e não virtuais.	Os temas culturais que apareceram nos textos como o futebol, o uso de jogos eletrônicos e o isolamento social foram deixados em segundo plano nessa aula. Prevaleceu o estudo de estruturas linguísticas.

4 – A	Comida e hábitos alimentares.	A cultura foi mais bem trabalhada ao se chamar a atenção para os hábitos alimentares de povos da cultura alvo e da cultura dos estudantes, fazendo-se comparações e reflexões.
5 – B	Comida e hábitos alimentares.	O elemento cultural foi tratado na aula de forma a aproximar o aluno da realidade dos povos da cultura alvo e poder comparar com sua realidade. O tema “Comida” e o material selecionado e organizado trouxeram muitas possibilidades para avaliar aspectos culturais, em especial hábitos alimentares.
6 – C	Diálogos. Pessoas conversam sobre temas cotidianos.	O tema, por ser muito amplo permite muitas possibilidades de avaliar aspectos culturais, mas o material didático adotado pela professora dificultou esse trabalho, pois se tratava de um texto programado e não uma experiência real, o que o tornaria mais espontânea. As atividades foram focadas na estrutura da língua e em perceber o uso de algumas formas gramaticais, o que não levou a uma reflexão cultural.
7 – A	Esportes.	O tema da aula possibilitava a análise de muitos aspectos culturais. O primeiro texto que falava de esporte e saúde poderia ter sido melhor discutido, permitindo que os alunos opinassem e refletissem mais sobre o assunto, e o segundo texto teve uma função mais ilustrativa por mostrar figuras com nomes de esportes, mas também chamou a atenção para o uso de estruturas linguísticas.
8 – B	Preconceito, discriminação racial e de nacionalidade.	O tema da aula trouxe diversas possibilidades para análises, discussões e reflexões sobre aspectos culturais, sociais e valores pessoais, o material também selecionado permitiu que isso fosse feito. Os textos traziam experiências reais com as quais os alunos se identificaram, o que tornou mais espontâneas as atividades de discussão e de escrita de um texto reflexivo sobre os assuntos explanados na aula.

9 – B	Histórias.	O tema da aula foi interessante, assim como o texto escrito e a imagem mostrada, e também as perguntas feitas pela professora, mas a discussão poderia ter sido estendida mais um pouco. A atividade de criar e contar uma história foi muito criativa, mas ficou muito no âmbito da ficção, talvez se os alunos criassem uma história sobre si mesmos tentando fazer um paralelo com a do personagem do texto eles pudessem se identificar mais culturalmente com o universo da língua estrangeira.
10 – C	As mulheres e os homens na sociedade.	O tema da aula trouxe muitas oportunidades para a realização de análises, discussões e reflexões, chamando a atenção para aspectos culturais, sociais e valores e atitudes pessoais e o material selecionado e organizado pela professora permitiu que isso fosse feito de uma maneira muito satisfatória. Os textos eram de fácil compreensão e tornaram a aula bastante dinâmica e os alunos puderam se identificar com eles, o que favoreceu as atividades de discussão. Isso também ajudou os alunos a terem boas ideias para a hora de elaborar a produção textual solicitada pela professora.
11 – A	Corpo e qualidade de vida.	O tema da aula é bastante relevante para trabalhar aspectos culturais. O material levado e organizado pela professora é adequado, assim como as atividades do livro, que, ao propor que os alunos comparassem as pirâmides alimentares propostas para os espanhóis e para os brasileiros, permitiram que eles percebessem diferenças culturais não somente no contexto da cultura estrangeira, mas também na sua cultura e na de seus colegas.
12 – B	Descobrimto da América.	O tema da aula, sem dúvida, era relevante para os alunos, por falar do continente do qual eles fazem parte e comparar o conceito atual de descobrimto com o que eles aprenderam na época da escola. Os textos do livro traziam informações novas sobre a história do descobrimto da América e dos personagens envolvidos nela.

13 – C	Tradução e Agente da passiva.	A aula se concentrou bastante no aspecto gramatical da língua e o estudo de elementos culturais foi deixado de lado. O texto da página 13 do livro, bem como a proposta de atividade de traduzi-lo, poderiam contribuir melhor para a análise de aspectos culturais, ao se chamar a atenção para os elementos culturais que poderiam interferir na tradução do texto do português para o espanhol.
14 – D	As mulheres e os homens na sociedade.	O tema da aula possibilitou discussões que abordaram elementos culturais e o material selecionado pela professora permitiu que tais discussões levassem a reflexões significativas. Os textos eram contemporâneos, permitindo que os alunos se identificassem melhor com eles. O tema gramatical foi introduzido na aula a partir de uma frase presente em um dos textos, contextualizando-o assim com o tema da aula.
15 – D	Modo imperativo.	Embora o tema gramatical tenha prevalecido na aula, tanto os trabalhos apresentados pelos alunos como os textos selecionados pela professora serviram de ponte para contextualizar o tema da aula, e alguns aspectos culturais foram observados nos anúncios mostrados pela professora.

Antes de retomar os dados apresentados na tabela, gostaria de lembrar que não farei aqui uma análise crítica dos resultados e dos comentários trazidos por Silva. Entendo que, como toda pesquisa, a exposição e análise feitas por ela apresentam um grau de subjetividade que, neste caso, está refletido nas opiniões com que se coloca em relação aos dados coletados. No entanto, considero que essa subjetividade é genuína e reflete sua postura teórica. Sendo assim, aproveitarei sua investigação e sua interpretação da pesquisa de campo para contrapor aos conceitos teóricos em que sustentarei minha reflexão.

Como se pode ver na tabela, os assuntos que conduzem as aulas são variados e, a partir deles, são tratadas diversas questões culturais. As diferentes regiões do mundo hispano e suas particularidades não funcionam como ponto de partida; ao invés disso, as aulas tratam questões comuns às diversas culturas, permitindo, dessa forma, que os alunos dialoguem com problemáticas tanto suas quanto do 'outro'. Na grande maioria dos encontros, os assuntos condutores promovem a discussão reflexiva; a cultura estrangeira sai de foco, mas não por isso deixa de ocupar um espaço de importância e de estar presente em todas as aulas.

Ao longo das observações, Silva destaca o material didático empregado. Fala tanto das características do próprio material quanto do uso que os professores fazem dele. Comenta que, na primeira semana de observações, foram utilizados recursos trazidos pelos docentes, uma vez que o livro ainda não estava disponível. E indica que este material acrescentado estava composto por textos verbais, audiovisuais e imagéticos; todos adequados ao assunto das aulas.

Além destas observações, dedica uma parte de sua pesquisa ao livro usado pelo curso. Dos três volumes com que conta a última edição de *El arte de leer español*, a autora se dedica a analisar algumas unidades dos dois primeiros, usados nas aulas observadas. As unidades temáticas do volume 1 são: Identidade; A língua espanhola; A escola da vida; O corpo e A qualidade de vida. As unidades temáticas do volume 2 são: América; Trabalho e sociedade; O mundo urbano; Saúde e Relações humanas. Sobre os textos destas unidades, a autora comenta que “são de diversos gêneros e tipologias, e possuem origens variadas, incluindo muitos autores latino-americanos, não somente de língua hispânica, mas também brasileiros.” (SILVA, 2013, p. 39) E, ainda sobre a procedência do conteúdo, diz que “o livro amplia o diálogo intercultural quando

traz o espaço geográfico e cultural do aluno para as discussões dos temas propostos em seus capítulos.” (*Ibid.*, p. 39)

Uma vez feitos estes comentários gerais, entra na análise da unidade temática 1, que trata do continente americano, e realça as referências à cultura brasileira como recurso didático. Nesta unidade, dialogam a tela *Descobrimento*, de Cândido Portinari; o texto *El misterioso Cristóval Colón*, dos espanhóis Germán Vázquez e Nelson Martínez Díaz; uma sequência didática que contrapõe uma imagem de Nova York com outra do Rio de Janeiro; o texto *Esto es Amércia, y al sur la nada*, de Eduardo Galeano; e, finalmente, uma atividade que traz imagens de uma família alemã, outra estadunidense e uma terceira mexicana e que compara os gastos com alimentos das três.

A unidade é trazida como exemplo da abordagem proposta pelo livro, que “faz com que o aluno, a partir de sua própria cultura, enxergue a cultura estrangeira para voltar novamente à atenção para si mesmo e refletir sobre sua identidade cultural.” (Id. *Ibid.* p. 50) Silva afirma também que a abordagem de *El arte de leer español*

através dos textos selecionados e das propostas de atividades faz com que o aluno se sinta mais próximo do universo cultural da língua estrangeira que está estudando. Perceber que aspectos da cultura estrangeira e de sua própria cultura - que não se concentram em ocasiões festivas, comidas típicas ou conceitos estereotipados, mas que abarcam questões políticas, econômicas, sociais e hábitos comuns do cotidiano - são comparados no livro didático, com um direcionamento para a reflexão, confere um caráter mais significativo ao processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, as autoras do material afirmam, na apresentação do livro, que sua ideia

mais do que apresentar um panorama da cultura hispânica, é que o aluno tenha contato com temas comuns a seu entorno – escolar ou não –, buscando ampliar sua compreensão de mundo e de si mesmo. Assim, estamos somando esforços na construção de conceitos importantes para os mais variados campos do saber, fundamentais para que o aluno construa conhecimento significativo para a compreensão dos fenômenos naturais e dos processos históricos e sociais de formação do mundo em que vivemos. (2010, p. 4)¹

Como pode ser visto, de acordo com os resultados da pesquisa, tanto os professores do curso quanto o material didático trabalhado adotam uma abordagem intercultural, pois em ambos os casos, o aluno é estimulado a dialogar com a cultura estrangeira sempre em relação com a sua.

Desta forma, uma vez trazidas as informações feitas em campo por Silva e suas considerações, analisarei os resultados da pesquisa com o objetivo de identificar estratégias domesticadoras ou estrangeirizadoras no tratamento das marcas culturais, tanto na prática pedagógica dos professores quanto na proposta do material didático. Para isto farei, previamente, uma reflexão sobre os conceitos teóricos em que se apoiará a análise.

¹ Tradução minha de: “Más que presentar un panorama de la cultura hispánica, es poner al alumno en contacto con temas comunes a su entorno – escolar o no –, buscando alargar su comprensión de mundo y de sí mismo. Así, estamos sumando esfuerzos en la construcción de conceptos importantes para los más variados campos del saber, fundamentales para que el alumno construya conocimiento significativo para la comprensión de los fenómenos naturales y de los procesos históricos y sociales de formación del mundo en que vivimos.”

A domesticação e a estrangeirização no ensino de LE

As discussões dos últimos anos em relação ao ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil têm girado em torno de assuntos ligados diretamente a questões identitárias e de formação cidadã. As reflexões teóricas dominantes na academia e contempladas nos documentos oficiais procuraram fazer desta área do ensino um espaço educativo que superasse o mero uso instrumental e colaborasse, com o resto das disciplinas do currículo, para o desenvolvimento cívico dos alunos. Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) afirmam que

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, em fim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (Brasil, 2006, p. 90)

Esta tendência ideológico-pedagógica se reflete na prática de ensino do PROMES, conforme vimos nos resultados levantados por Silva. No curso, mesmo sem se tratar de um espaço de formação básica ou secundária, os conteúdos são tratados com o objetivo de promover a reflexão do aluno como sujeito de uma comunidade com características específicas e, ao mesmo tempo, em diálogo com outras.

Por outro lado, no âmbito dos Estudos da Tradução, atualmente as discussões teóricas também estão concentradas em questões de natureza política, uma vez que o processo tradutório é compreendido como um espaço de embate entre diversos interesses que decidem a forma em que os textos estrangeiros são publicados.

No âmbito acadêmico, a tradução deixou de ser observada apenas através de análises linguísticas contrastivas para ser contemplada ao longo de todo o processo, que inclui desde a seleção do que será traduzido, até sua publicação e leitura posterior. Com uma ampla gama de saberes, os estudos da área contemplam trabalhos interlinguais, intralinguais e intersemióticos, entendidos como processos interpretativos e, portanto, de natureza subjetiva.

Assim sendo, a partir do momento em que o ensino de Línguas Estrangeiras lida diretamente com o 'outro', entendendo este último como o desconhecido por causa da barreira imposta pela língua e pela cultura, é possível estabelecer um vínculo com as reflexões surgidas no âmbito dos Estudos da Tradução, cuja problemática está relacionada quando se trata da natureza do processo tradutório interlinguístico. Tanto em uma quanto em outra, o tratamento das marcas culturais se constituem em uma questão central, uma vez que dependem dela, em grande medida, aspectos político-identitários tanto da comunidade cultural doméstica quanto da estrangeira.

Proporei um exemplo como ponto de partida para pensar este assunto e trazer os dois conceitos que aplicarei na análise.

Um tradutor brasileiro recebe um texto literário em língua espanhola, procedente da Espanha, para reescrever em sua língua nacional. Como parte de seu processo tradutório, deverá decidir que estratégia adotar para traduzir as marcas da cultura estrangeira, responsáveis por boa parte da identidade do texto. Mesmo consciente ou inconscientemente, estas decisões alternarão entre apagar tais marcas, de forma que a voz do 'outro' não seja percebida pelo leitor de seu texto, e mantê-las, alertando assim, por meio dos estranhamentos que elas produzem, que o texto que está sendo lido

provem de uma cultura que não é a sua². O teórico Lawrence Venuti entende que, por trás destas eleições do tradutor, se esconde uma postura política que ele classifica de duas formas: domesticação e estrangeirização.

A domesticação e a estrangeirização são dois conceitos que o autor estadunidense propõe em seu livro *Escândalos da tradução* (2002) como resultado da análise que fez de um conjunto de obras de literatura japonesa traduzidas nos Estados Unidos. Segundo ele, o processo tradutório destas obras se sustentou em estratégias domesticadoras e, assim, produziu o apagamento das marcas culturais japonesas em favor das norte-americanas. Com isto, produziu um cânone de literatura nipônico construído com base em valores determinados por um grupo minoritário, responsável pela tradução das obras. Venuti afirma que, desta forma,

mesmo quando projetos tradutórios refletem os interesses de uma comunidade cultural específica (...), a imagem resultante de uma cultura estrangeira pode ainda atingir domínio nacional, aceito por muitos leitores dentro da cultura doméstica, qualquer que seja sua posição social. (2002, p. 140)

Venuti estuda, em seu trabalho, a capacidade que tem a tradução de formar identidades culturais através de padrões tradutórios. Entre estes, identifica as estratégias usadas pelo tradutor que, por sua vez, incluem a domesticação e a estrangeirização. Segundo o autor, estes padrões respondem a interesses domésticos particulares

2 Esta oscilação entre domesticação e estrangeirização dificilmente aconteça de maneira absoluta. Ou seja, é muito raro encontrar traduções que apaguem completamente as marcas da cultura forasteira e vice-versa, traduções que não façam nenhuma referência à cultura local. O mais comum é que aconteça uma mistura de ambas as estratégias. No entanto, em contextos com alto grau e censura, como no caso de governos ditatoriais, as traduções são fortemente domesticadoras enquanto que, em territórios coloniais, a estrangeirização é a que domina.

e, por isso, produzem “efeitos políticos e culturais que variam de acordo com diferentes contextos institucionais e posições sociais” (VENUTI, 2002, p. 129). Assim, mediante a eliminação de elementos conflitantes, criam estereótipos que respondem a agendas domésticas e, através deles, vinculam “respeito ou estigma a grupos étnicos, raciais e nacionais específicos, gerando respeito pela diferença cultural ou aversão baseada no etnocentrismo, racismo ou patriotismo” (*Id. Ibid.*, p. 130).

Ainda a este respeito, o norte-americano afirma que a domesticação, em todo processo tradutório, é inevitável, uma vez que a própria tradução é domesticadora por natureza, pois reinterpreta o ‘outro’ e o faz interpretável numa comunidade cultural específica. Não obstante, junto com esta reinterpretação, toda tradução constrói sujeitos domésticos específicos. Em palavras de Venuti,

Uma vez que as traduções são geralmente destinadas a comunidades culturais específicas, elas iniciam um processo ambíguo de formação de identidade. Ao mesmo tempo em que a tradução constrói uma representação doméstica para um texto ou cultura estrangeiros, ela também constrói um sujeito doméstico, uma posição de inteligibilidade que também é uma posição ideológica, informada pelos códigos e cânones, interesses e agendas de certos grupos sociais domésticos. (VENUTI, 2002, p. 130-31)

Venuti observa, também, que tal construção se daria ao longo de todo o processo tradutório: na seleção dos textos estrangeiros, na tradução propriamente dita, nos elementos paratextuais da edição final, em sua distribuição e até na forma em que o texto traduzido será comentado e ensinado pelos especialistas da área. Assim, um texto religioso ao ser traduzido, por exemplo, será escolhido, editado e interpretado por uma instituição com autoridade no assunto, que será a responsável por sua validação entre os fiéis. Um texto literário, de maneira semelhante, poderá ingressar no sistema da

literatura estrangeira traduzida de determinado país por diversos motivos, seja pelos interesses econômicos de uma editora, pelo prestígio internacional de seu autor, pela necessidade de o sistema literário local preencher um espaço ainda não ocupado pela produção doméstica, em face das características do texto estrangeiro, ou por uma combinação de quaisquer destes elementos. Uma vez escolhido, será traduzido, editado, circulará e será lido, respondendo aos interesses da instância que promoveu sua tradução.

Mesmo que o controle das instâncias interessadas no processo tradutório não garanta a efetividade de suas intenções, posto que a tradução ganha vida própria através de cada um de seus leitores, sua participação em todas as etapas de importação procurará determinar uma interpretação que fortaleça seu discurso. “A escolha calculada de um texto estrangeiro e da estratégia tradutória pode mudar ou consolidar cânones literários, paradigmas conceituais, metodologias de pesquisa, técnicas clínicas e práticas comerciais na cultura doméstica” (*Id., Ibid.*, p.130-31). Assim, ainda segundo Venuti, por meio deste processo, as traduções ajudam “a posicionar os sujeitos domésticos, equipando-os com práticas de leitura específicas, afiliando-os a comunidades e valores culturais específicos, fortalecendo ou transpondo limites institucionais” (*Id., loc. cit.*).

No entanto, em toda tradução se infiltra a voz do ‘outro’ e, com ela, se produz algum tipo de desestabilização no sistema local. Venuti, citando Laclau e Mouffe, afirma que

Uma prática cultural como a tradução também pode precipitar uma mudança social porque nem os indivíduos, nem as instituições, conseguem ser sempre absolutamente coerentes ou imunes às diversas ideologias que circulam na cultura doméstica. A identidade nunca é irrevogavelmente fixa, mas relativa, o ponto nodal para uma multiplicidade de práticas e instituições

cuja simples heterogeneidade cria a possibilidade de mudança.
(*Ibid.*, p.152)

Assim sendo, o teórico entende que cabe ao tradutor assumir esta capacidade própria da tradução para, assim, promover a desestabilização das instâncias de poder importadoras que tentam controlar o sistema. E, para tal, propõe uma ética da diferença que evite a tradução domesticadora, estimulando a estrangeirização do texto importado. Isto porque se, por um lado, domesticar implica silenciar a voz do ‘outro’ e, desta forma, validar um discurso local específico, por outro, estrangeirizar significa alertar ao leitor que está diante de um texto estrangeiro e, privilegiando a diferença, “reforma[r] identidades culturais que ocupam posições dominantes na cultura doméstica” (VENUTI, *Ibid.*, p.159). Além disso, uma tradução domesticadora que se apoia na noção de fidelidade tende necessariamente a apagar a presença do tradutor, ao tempo que desconsidera que todo processo tradutório é interpretativo e, portanto, basicamente subjetivo. Contrariamente, a estrangeirização será voluntariamente “infiel” à cultura doméstica e às suas leis internas, “chamando atenção para o que elas permitem e limitam, admitem e excluem no encontro com os textos estrangeiros” (*Id.*, *Ibid.*, p. 158).

Não obstante, o projeto estrangeirizante de Venuti apresenta alguns aspectos que podem ser questionados. O que aconteceria em um caso como o do nosso exemplo, onde um tradutor brasileiro reconstitui um texto espanhol? Mesmo aceitando que toda tradução é domesticadora, uma estratégia estrangeirizadora não se comportaria como um instrumento silenciador da cultura doméstica? Se os estranhamentos se produzem no âmbito do linguístico e, particularmente no tratamento dos elementos culturais estrangeiros, a presença evidente dos traços alheios não estaria priorizando

determinados valores e interferindo diretamente na formação das identidades domésticas?

O teórico norte-americano estuda um processo de importação literária que se produz desde um país periférico, como é o Japão de pós-guerra, para outro hegemônico, os Estados Unidos. Assim, a estratégia tradutória que ele propõe como eticamente correta faz sentido, posto que a comunidade receptora é a dominante enquanto a traduzida, a silenciada. Mas quando o circuito da tradução é o inverso, como costuma acontecer na maioria dos casos, uma vez que o grande fluxo de traduções acontece no sentido norte-sul, a estratégia precisaria ser revisada. Acho importante considerar isto, pois a reflexão deste artigo gira em torno a um espaço de ensino de Línguas Estrangeiras cuja língua alvo, o espanhol, pode ser vista tanto como hegemônica, quanto como periférica ou universal, a depender da postura ideológica e, com ela, pedagógica do âmbito em que é ensinada.

Na próxima sessão, procurarei aproximar os conceitos de Venuti, e os questionamentos levantados sobre eles, dos resultados da pesquisa feita sobre o PROEMES em relação ao tratamento da cultura em sala de aula.

O caso do PROEMES

No ensino de LE, diferentemente que na tradução, o circuito linguístico é de mão dupla, uma vez que o aluno começa a lidar com a língua do 'outro' tanto desde a compreensão, quanto da produção. Não obstante, entendo que esta diferença não impede que as aulas sejam domesticadoras ou estrangeirizadoras. Isto porque, mesmo nos momentos em que o estudante usa sua própria voz para se expressar, através da língua estrangeira, toda vez que

o faz procurando falar como o ‘outro’, através de abordagens que tem por objetivo a “adquisição” de uma língua que não é a própria, a estratégia pedagógica que conduz esse aluno é estrangeirizadora. Outro tanto acontecerá, e aqui de forma mais próxima da tradução, quando realiza atividades de compreensão que não estimulam uma reflexão dialógica.

No caso do PROEMES, em que os conteúdos culturais são trabalhados desde uma perspectiva que, além de ser transdisciplinar, não se concentra nem nas culturas da língua alvo do aluno, nem na dele próprio, senão a partir de temas transversais, se produz um relativismo cultural em que não há hierarquização. Isto significa que a ‘estratégia pedagógica’ escolhida pelo curso, em relação ao tratamento da cultura, não pode ser entendida como estrangeirizadora, posto que a voz estrangeira não é abordada como um conjunto de assuntos estáticos, que deve ser aprendido pelo aluno, sem relação com a cultura doméstica. Vejo isto de forma positiva, uma vez que esta forma de estrangeirização, unida à proibição que muito frequentemente recebe o aprendiz de usar sua língua nas aulas, produziria um silenciamento das identidades locais ao tempo que estimularia um deslocamento simbólico em direção ao ‘outro’ como modelo identitário idealizado.

Por outro lado, entendo que o PROEMES também não domestica, uma vez que a domesticação implicaria em silenciar a voz estrangeira e, mesmo não usando a cultura do outro, como ponto de partida didático, no curso de espanhol do PROFICI a presença estrangeira é tão constante como inevitável. Neste ponto, é possível afirmar que, como a tradução tem uma natureza domesticadora, o ensino de LE é naturalmente estrangeirizador. Seria impossível imaginar uma aula de língua estrangeira em que só se trate de

assuntos nacionais, a partir do momento em que todo idioma traz consigo representações de seu contexto de uso.

Portanto, penso que o curso de espanhol do PROFICI, ao adotar uma prática pedagógica intercultural que promove o diálogo crítico entre a cultura do aluno e as da língua estudada, através de assuntos universais, supera as barreiras do doméstico/estrangeiro. Isto não significa que não se enquadre nestas categorias, uma vez que lida com conteúdos que, a partir do linguístico, aproximam o aluno do novo ou, melhor ainda, oportunizam que o desconhecido se aproxime do aluno. O que acontece neste caso é um encontro dialógico entre a cultura doméstica e a estrangeira que, ao invés de conformar uma dicotomia, viram parceiras como parte de uma reflexão que as inclui.

Assim, as identidades culturais não estariam condicionadas a interesses específicos, representados por grupos editoriais, políticas linguísticas estrangeiras ou interesses econômicos de particulares. Ao invés disso, conduzidos por uma abordagem pedagógica reflexivo-crítica orientada por uma proposta educativa pública que se pergunta “como desenvolver o senso de cidadania em aula de Línguas Estrangeiras? Como trazer para Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver esse senso de cidadania?” (BRASIL, 2006, p. 91), os aprendizes têm a possibilidade de reafirmar, questionar ou, melhor, repensar o lugar que ocupam dentro de uma comunidade em que os saberes circulam sem respeitar fronteiras nacionais ou linguísticas.

Finalmente, e com base nestas reflexões, concluo que, da mesma forma que numa abordagem intercultural, o diálogo interdisciplinar, ao aproximar os saberes, desperta o interesse sobre os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do ‘outro’. (SCHNEIDER, 2010) Assim, graças à proximidade entre

as novas tendências epistemológicas das áreas do ensino de Línguas Estrangeiras e dos Estudos da Tradução, procurei estabelecer, neste trabalho, vínculos conceituais entre ambas com o intuito de enriquecer nossa reflexão teórica.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ORTIZ, Maria Luisa. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. v. 1. Campinas-SP: Pontes Editora, 2007.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. *El Arte de Leer Español*, v.2. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v.5, n.1, p.68-75, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SILVA, Renata Pereira. *Diálogo entre culturas e o material didático de espanhol*. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Inédito]

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. EDITAL (2012). EDITAL PROPCI-PROGRAD-PROPLAN-AAI-IL/UFBA 05-2012 – CoPROEMF/CoPROEMIT/CoPROEMES. Edital destinado à seleção de coordenadores no âmbito do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA) para atuarem na coordenação dos Programas Especiais de Monitoria de

Francês (PROEMF), Italiano (PROEMIT) e Espanhol (PROEMES).
Salvador: 2012.

VENUTI, Lawrence. *Escândalos na tradução: por uma ética da
diferença*. São Paulo: EDUSC, 2002.

Submetido em: 01/06/2013

Aceito em: 30/06/2013

Texto e pluralidade cultural nos livros didáticos de espanhol

Text and cultural plurality
in spanish textbooks

Patrícia Carvalho de Onofre

Colégio Pedro II/Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, aborda-se a questão da pluralidade cultural no ensino de E/LE, especificamente no que diz respeito aos textos contidos nas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012). A procedência desses textos foi verificada e constatou-se grande variedade nesse quesito; no entanto, nas três coleções evidencia-se um grande predomínio numérico de textos espanhóis e argentinos, o que aponta para a necessidade de se evitarem hegemonias, contribuindo para promover um contato maior com a riqueza cultural do mundo hispânico.

Palavras-chave: texto; pluralidade cultural; livro didático de E/LE

ABSTRACT: This article addresses the issue of cultural plurality in the teaching of S/FL, specifically with regard to the texts contained in the collections approved by the National Textbook (PNLD 2012). The origin of these texts was checked and was observed a great variety in this question, however, the three collections evidenced a large numerical

predominance of Argentine and Spanish texts, which point to the need to avoid hegemonies, helping to promote greater contact with the cultural richness of the Hispanic world.

Keywords: Text; Cultural plurality; S/FL textbook

Ao longo do tempo, estudiosos de variadas áreas se dedicaram a criar diferentes definições para o termo cultura, a partir de distintas concepções. O sociólogo Denys Cuche (1999) explica a dificuldade de existir um consenso sobre o tema: “O uso da noção de cultura leva diretamente à ordem simbólica, ao que se refere ao sentido, isto é, ao ponto sobre o qual é mais difícil entrar em acordo”. O autor esclarece que “a noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita” (CUCHE, 1999, p.11).

A história da humanidade está marcada pelo contato entre diferentes culturas. Motivado principalmente pela busca de melhores condições de vida, o homem se desloca e, no encontro com o outro, forma novos grupos sociais, constituídos de forma híbrida, tanto no aspecto étnico quanto no aspecto cultural. Sendo assim, apesar da tendência atual em direção à homogeneização global denunciada por Hall (2005), é evidente que a natureza dos agrupamentos sociais é multicultural, isto é, a ideia de um país homogêneo, “fechado, etnicamente puro, culturalmente tradicional e intocado” (HALL, 2005, p.80) não se sustenta.

Giménez (2003) identifica tanto o multiculturalismo como a interculturalidade como desdobramentos do pluralismo cultural, sendo esta uma nova fase daquele, ou melhor, uma reformulação que parte da constatação dos limites e erros no campo do multi-

culturalismo¹. Entre as duas vertentes existem muitos pontos de interseção, já que ambas partem da ideia defendida pelo pluralismo cultural de que se deve combater a exclusão. Racismo, xenofobia, anti-semitismo, *apartheid*, holocausto são manifestações de um modelo sócio-político que, diante da diversidade cultural, reage com a discriminação, a segregação e a eliminação do outro. O pluralismo cultural e suas vertentes, ao contrário, propõem a aceitação da diversidade cultural como positiva e enriquecedora.

Nos documentos norteadores brasileiros referentes ao Ensino Médio, faz-se menção à questão cultural como um aspecto fundamental na formação do aluno cidadão. Como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) possuem um capítulo específico sobre o ensino de espanhol, é esse o documento que mais profundamente aborda a temática da pluralidade do mundo hispânico, enfatizando a necessidade de se substituir a hegemonia do espanhol peninsular pela pluralidade linguística e cultural do

1 A citação a seguir esclarece bem como o autor distingue multiculturalismo e interculturalidade: “Si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común. Si el multiculturalismo enfatiza la cultura y la historia propias, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y la aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica en la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad. (GIMÉNEZ, 2003, p. 8)

universo hispano-falante, com o intuito de não “sacrificar as suas diferenças (do espanhol) nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito” (BRASIL, 2006, p. 134). A opção por um modelo *standard* de espanhol, livre de marcas regionais, é criticada no documento. Primeiramente, porque se considera quase impossível determinar um uso geral e neutro da língua²; além disso, entende-se que, ao se buscar esse modelo, na realidade, muitos estariam tomando como mais valorosa a variedade castelhana do espanhol peninsular – mais especificamente, a madrilense.

E como evitar então o apagamento das diferenças, buscando o respeito pela diversidade? Promovendo o contato do aluno com as variedades do idioma, por meio de textos de diferentes gêneros e de diferentes origens (regional, social, cultural), ou seja, distintas amostras de língua que revelem a riqueza do universo hispânico, em lugar de apagar as marcas identitárias, pois “a homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão” (BRASIL, 2006, p. 135), e é exatamente o contrário o que se pretende ao se ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Entre as importantes ações do governo para melhorar a qualidade da educação no país, encontra-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática

2 Para exemplificar essa impossibilidade, cita-se no documento o estudo de Ventura (2005) sobre as variações em alguns usos pronominais, no que se refere às formas de tratamento. A autora concluiu, por meio de consulta a especialistas, que nenhum deles foi capaz de determinar o uso padrão para a segunda pessoa do plural de tratamento, justamente pela riqueza das formas de tratamento existentes no mundo hispânico. (VENTURA, 2005, p. 115-120 apud BRASIL, 2006, p. 135)

educativa. Esse programa vem passando ao longo do tempo por muitas reformulações e seu alcance é cada vez maior³. É recente a inclusão da língua estrangeira entre as disciplinas contempladas pelo PNLD: 2011 para os alunos do ensino fundamental e 2012 para os do ensino médio.

No Edital do PNLD 2012, encontram-se listados os vários critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna. Deles, destaco o primeiro, por meio do qual se pretende observar se a obra:

reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas. (BRASIL, 2009)

No PNLD 2012, das nove coleções inscritas, três foram selecionadas, tomando como base esse e outros critérios de avaliação⁴. As coleções são as seguintes: *Enlaces* – espanhol para jóvenes brasileiros, *Síntesis*: curso de lengua española e *El arte de leer español*, das editoras Macmillan, Ática e Base Editorial, respectivamente.

No manual do professor dessas três coleções, atendendo às exigências do Edital, destaca-se a importância de expor o alunado a textos de origem diversa, de forma a se reconhecer a pluralidade

3 Para se ter uma ideia das proporções desse Programa, somente para o Ensino Médio Regular, no PNLD 2012, foram investidos R\$720,7 milhões e distribuídos 79.565.006 livros didáticos de todas as disciplinas para 7.981.590 alunos. (<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>). Acesso em 30/maio/2013.

4 Podem-se conhecer todos os critérios de avaliação das coleções avaliadas pelo PNLD 2012 acessando o seguinte endereço eletrônico: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>

linguística e cultural do mundo hispânico e se evitarem, assim, preconceitos e estereótipos:

“En el caso del español, es importante llamar la atención sobre la riqueza cultural relacionada con los países hispanohablantes e insistir en la idea de que no existe una cultura única o mejor, sino que todas coexisten. (...) La colección no privilegia los usos de determinada región o país, sino que busca exponer al alumno a esa variación mediante diversas fuentes escritas y orales, sin la pretensión de agotar esa heterogeneidad inabarcable en un libro didáctico.” (*Enlaces*, Guía del profesor, p. 7)

“... propor a leitura de textos autênticos de origens diferentes, a audição de músicas de outros povos, a visita a endereços eletrônicos de jornais em língua espanhola, etc., para que a aprendizagem de língua estrangeira sirva de acesso ao conhecimento de outras culturas. Além disso, com essa estratégia espera-se que o aluno aprenda a distinguir algumas variantes linguísticas.” (*Síntesis*, Manual do Professor, p. 2)

“As propostas de discussão e de trabalho com os textos procuram fomentar o respeito pela diversidade, que é própria do mundo plural e plurilíngue em que vivemos, e criam oportunidades para que o estudante reflita sobre as diferentes realidades vividas pelos povos hispanofalantes...” (*Síntesis*, Manual do professor, p. 8)

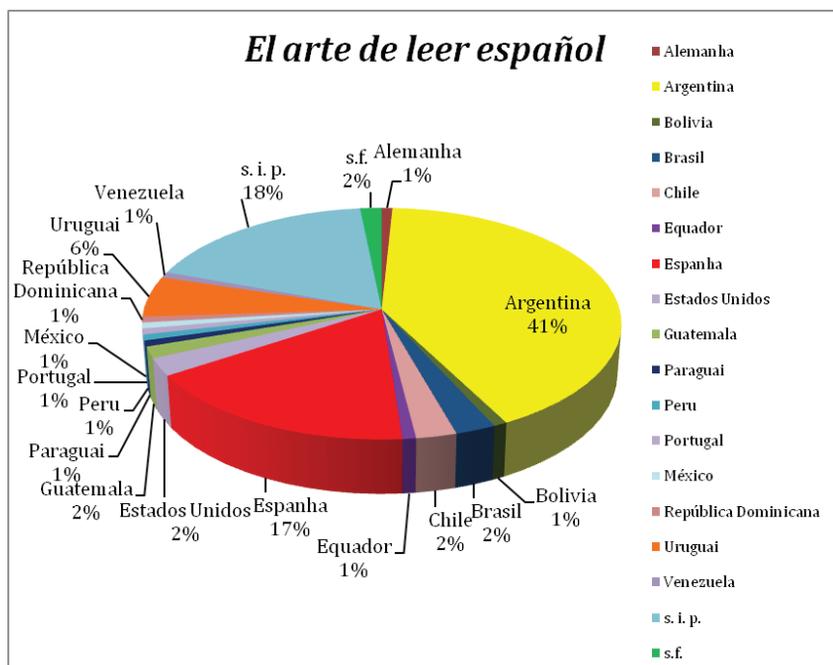
“...lo más importante es que el alumnado se conciente de la riqueza regional. Es necesario y esencial que los alumnos perciban sin prejuicios que hay formas distintas tanto en su lengua como en la extranjera, sin hacer juicios de valor sobre el origen de la lengua y la importancia de cada país en el escenario internacional. (...) El estudio de la lengua extranjera puede contribuir para disminuir manifestaciones prejuiciosas que, además de estigmatizar, excluyen a sus hablantes y sus culturas.” (*El arte de leer español*, Livro do professor, p. 12)

Em tese de doutorado recentemente defendida⁵, busquei, dentre outros objetivos, identificar a procedência dos textos contidos nessas coleções. Para tal, centrei-me nos textos presentes nas seções de leitura dos três volumes de cada coleção, pois a pesquisa girava em torno da natureza dos textos e da sua abordagem de leitura. Assim, os dados foram levantados por meio da identificação de cada texto, verificando de que país procedia. Para tal, recorri às fontes apresentadas ao final dos textos – predominantemente fontes

5 Tese intitulada *Texto e leitura no ensino de espanhol como língua estrangeira: os documentos norteadores do MEC e as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012)*, defendida em abril de 2013, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, sob orientação da professora Dr^a Marcia Paraquett.

que remetem ao meio virtual, em detrimento de meios impressos. No entanto, nem sempre a simples leitura dessas fontes foi suficiente para identificar o país de origem dos textos, que não estava explícito no endereço eletrônico; assim, muitas vezes foi necessário acessar o *site* para obter tal informação. Algumas vezes, o *site* acessado não continha o país de origem, o que inviabilizou sua identificação, mas esse caso corresponde a menos de dez por cento dos textos, em média, considerando-se as três coleções.

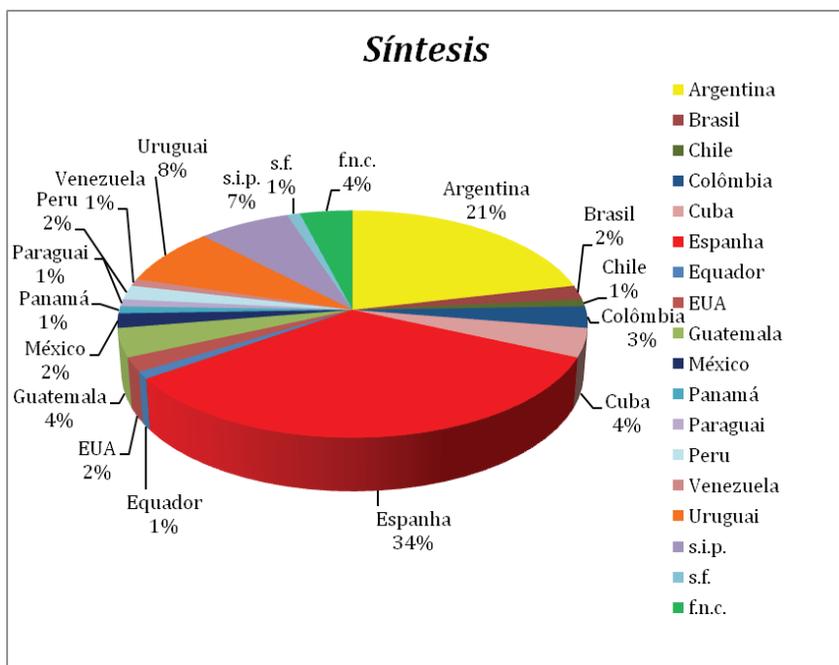
De fato, ao verificar nas coleções a origem dos textos, confirma-se a grande diversidade recomendada no Edital do PNL D e anunciada nos livros do professor das coleções aprovadas. Foram encontrados ali textos procedentes de distintos países hispanofalantes e, inclusive, originários também de outras regiões, tais como, por exemplo, Brasil, Alemanha, Portugal, Estados Unidos, Reino Unido e Suíça. Entretanto, nas três coleções evidencia-se o grande predomínio numérico de textos espanhóis e argentinos, o que se confirma por meio dos gráficos que seguem, resultantes do levantamento dos dados:



Na coleção *El arte de leer español*, os textos localizados na seção de leitura – denominada *!Mira!* e *!Acércate!*⁶ – totalizaram cento e vinte e três. Entre eles, os textos argentinos são protagonistas, seguidos pelos espanhóis. Os outros países são representados por um número bastante pequeno de textos (um ou dois por cento do total), enquanto o Uruguai está presente com seis por cento dos textos (quatro textos do mesmo autor - Eduardo Galeano - e três letras de música).

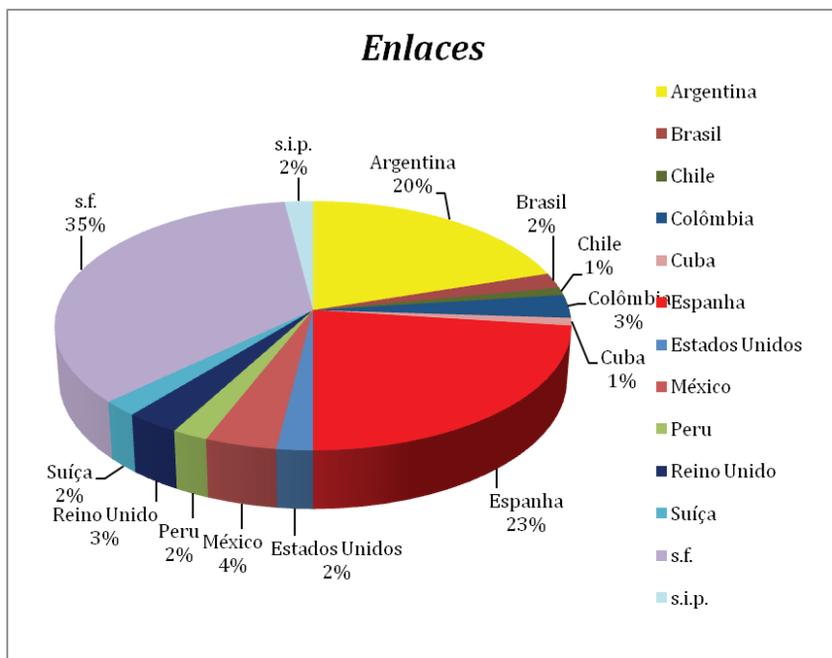
Em um número considerável de textos (dezoito por cento), apesar de constar a fonte, não foi possível identificar o país (s.i.p.), muitas vezes porque o *site* ao qual remetia o endereço eletrônico não continha essa informação. Alguns textos (dois por cento) não estavam acompanhados das fontes (s.f.).

⁶ Em *!Mira!* encontra-se o texto, que vem acompanhado de *!Acércate!*, onde estão as questões de compreensão leitora.



Na coleção *Síntesis*, os textos identificados nas seções de leitura *Para leer y reaccionar*, *Para leer y reflexionar* e *Apartados 1 e 2* somam noventa e oito. Nessa coleção, inverte-se o protagonismo: a Espanha possui a maior porcentagem de textos, seguida pela Argentina. Os outros países estão presentes em um a quatro por cento dos textos, exceto, novamente, o Uruguai, com oito por cento (compostos por quatro textos de Eduardo Galeano, dois de Mario Benedetti e duas letras de música).

Quatro por cento dos textos vêm acompanhados de fontes que não conferem (f.n.c.), ou seja, ao digitar o endereço eletrônico informado, não se tem acesso ao *site* e em sete por cento não foi possível identificar o país (s.i.p.).



São cem os textos identificados na coleção *Enlaces*, nas seções! *Y no sólo esto!*, *En otras palabras* e *Un poco más de todo* – *Comprensión lectora*. Nessa coleção, o protagonismo se encontra nos textos sem fonte (trinta e cinco por cento) que, observados, parecem ter sido criados pelos autores do LD, isto é, são textos que não circularam anteriormente no meio social. Entre os países de procedência dos outros textos, a Espanha encontra-se em segundo lugar, seguida pela Argentina, que possui uma porcentagem semelhante. Os outros países correspondem a, no máximo, quatro por cento do total de textos.

7 Apesar de ter como finalidade a produção escrita, a seção *En otras palabras* traz, primeiramente, uma proposta de leitura de um gênero discursivo, com o intuito de analisar suas características. Sendo assim, também incluí essa seção no *corpus* da pesquisa.

Apresentado esse quadro comum às três coleções, caberia refletir sobre os prováveis motivos que teriam levado ao protagonismo espanhol e argentino no quesito procedência dos textos. A essa questão, certamente, não se pode atribuir uma única resposta, mas ao contrário, devem ser consideradas múltiplas vertentes.

Uma dessas vertentes diz respeito ao lugar que o espanhol peninsular ocupou tradicionalmente no ensino dessa língua no Brasil, o que pode ser exemplificado por meio de alguns LD adotados no passado. Da década de 1970, cito *Español en Directo*, da SGEL (1975) e *Vida y Diálogos de España*, da Didier (1976), ambos de abordagem estruturalista, o primeiro publicado na Espanha e o segundo, na França. Em ambos, o mundo latino e as variantes do espanhol eram simplesmente inexistentes. Paraquett (2001), analisando o primeiro título, relembra que, naquela época, “ensinávamos e aprendíamos o espanhol da Espanha, abandonando radicalmente as demais manifestações linguísticas e culturais do mundo hispânico. A América Latina de língua espanhola se manteve ausente nesse processo por muito tempo” (PARAQUETT, 2001, p.187). Da década de 1980, cito *Español 2000*, da Coloquio e da SGEL (1981), *Entre nosotros*, da SGEL (1982), *Para empezar*, da Edi 6 (1984), *Esto funciona*, da Edi 6 (1986), *Antena 1*, da SGEL (1986) e *Intercambio*, da Difusión (1989) todos publicados na Espanha. Nos primeiros, continuava-se ignorando a cultura latina e as variantes linguísticas do espanhol. Observam-se, nos da segunda metade daquela década, referências a países hispânicos ou mesmo ao Brasil, como é o caso de *Antena 1 (Nivel Elemental)* que, em sua segunda unidade, cujo tema eram as profissões, retrata um brasileiro de maneira estereotipada e preconceituosa: em um campo de futebol, vestido com

a camisa da seleção brasileira e com a fisionomia de um macaco⁸. Já nos anos noventa, o método *Ven*, da Editora Edelsa (1990) avança bastante na tentativa de abarcar o mundo hispânico, ampliando-o para além da Espanha. Encontram-se, por exemplo, textos que tratam de festas e tradições do México e da Bolívia, letras de músicas de Cuba, fotos de quadros de pintores mexicanos e equatorianos e biografias de personalidades como Evita, Pancho Villa e Emiliano Zapata. No entanto, o espaço e a localização que ocupam dentro do livro – uma página ao final da unidade – assim como a ausência de propostas de abordagem desses gêneros revela ainda a pequena importância dada a essa questão.

Também chama atenção a forma como o léxico é apresentado. Na seção denominada *Léxico*, após uma lista de palavras relacionadas ao tema da unidade, encontra-se, ao final da página, outra lista bem menor, chamada *OJO! Léxico de Hispanoamérica*, contendo palavras da variante peninsular e sua correspondência na variante americana. Essa forma de ampliação do vocabulário é bastante reducionista, pois, além de estar presente ali como simples curiosidade, reforçando a ideia de que as variantes seriam um desvio do padrão – o espanhol peninsular –, dão a falsa ideia de que o espanhol americano formaria um bloco único, homogêneo, que se oporia ao espanhol peninsular, também supostamente homogêneo. Não se deve deixar de mencionar duas outras obras, da década 90, publicadas no Brasil e voltadas para o ensino de espanhol para brasileiros: *Vamos a hablar* (1991), da Editora Ática e *Hacia el español* (1997), da Saraiva. Na primeira, predominavam diálogos criados pelas

8 É importante registrar que a editora retirou os livros de circulação, tão logo os órgãos diplomáticos brasileiros se manifestaram, esclarecendo que se estava cometendo um equívoco ao se representar o brasileiro daquela forma. Na edição seguinte, o desenho do macaco foi substituído pelo de um homem.

autoras da coleção, ambas de origem espanhola. Já na segunda, de autoria de professoras formadas pela USP, identificam-se textos de variados gêneros e de procedência também variada. Como analisa Paraquett, *Hacia el español* “sai do campo do meramente comunicativo para trabalhar com o cultural”. (PARAQUETT, 2001, p. 189)

A presença massiva do espanhol peninsular nos LD contribuiu em muito para a manutenção da imagem que o brasileiro possui sobre a língua espanhola e os países onde se fala essa língua. Vale fazer referência ao trabalho de Santos (2005) que, após aplicar um questionário em noventa e um alunos de espanhol de cursos livres e de faculdades de Letras da cidade de São Paulo, concluiu que a grande maioria (oitenta e seis por cento) tinha a Espanha como referência de país onde gostariam de estudar essa língua. Dentre as justificativas dessa preferência constavam o reconhecimento da riqueza cultural do país, o fato de ser a Espanha um país europeu e de ser o lugar onde se deu a origem da língua, remetendo à ideia de pureza, clareza e correção:

Em vários casos, o espanhol falado nesse país [Espanha] aparece como a língua original, pura, ideal, livre de adulterações. Embora não haja manifestações explícitas de desprezo pelos demais países hispânicos e por suas variantes linguísticas, estas são colocadas, muitas vezes, como um elemento de comparação, de complementação e de curiosidade. (SANTOS, 2005, p.28)

A autora também vê nos LD publicados na Espanha e adotados no Brasil um dos possíveis motivos para a recorrência de respostas que remetiam positivamente à cultura espanhola e à variante peninsular:

As menções a Madri e à variante castelhana também chamam a atenção e podem estar motivadas pelo contato com os materiais didáticos produzidos na Espanha, nos quais essa variante ocupa um lugar de prestígio e acaba sendo tomada como o espanhol

padrão, o espanhol que pode ser entendido por todos. (SANTOS, 2005, p.32)

Dentre os países hispano-americanos citados no questionário aplicado aos alunos informantes, a Argentina foi o que mais se destacou. De acordo com Santos, ao serem indagados sobre as primeiras variantes que lhes vinham à cabeça quando pensavam na variedade linguística e nos diferentes sotaques do espanhol, grande parte dos alunos citou as variantes espanhola e argentina: “esses dois países são os que mais estão presentes na relação e no imaginário que circunda a língua espanhola para o estudante brasileiro da região de São Paulo”. (SANTOS, 2005, p. 32)

Ainda que tenhamos avançado bastante na qualidade dos LD – já não ignoramos a existência da América Hispânica nem a apresentamos de forma preconceituosa e estereotipada como antes – continuamos mantendo, de certo modo, uma visão equivocada com os LD atuais, na medida em que neles prevalecem textos oriundos da Espanha e da Argentina, ou seja, assim ainda se dissemina a ideia de que o modelo de espanhol é o da Espanha e que, dentre os países da América Hispânica existiria uma escala de valor ocupada, em primeiro lugar, pela Argentina. Diante desse fato, caberia questionar o motivo pelo qual os autores das coleções, apesar de manifestarem reconhecer a importância de se oferecer aos alunos textos procedentes de distintas regiões onde se fala o espanhol, com o fim de retratar a pluralidade linguístico-cultural do mundo hispânico, acabaram selecionando majoritariamente textos desses dois países. Obviamente, não se espera que uma coleção de LD de espanhol dê conta de abarcar toda a riqueza dessa língua-cultura

– usando o termo utilizado por Mendes (2004)⁹ – mas que diante dessa impossibilidade se evite ao menos tanto desequilíbrio. Se vinte e um países têm o espanhol como língua oficial, que se busque contemplar a maior diversidade possível, evitando privilegiar tão fortemente um ou outro país. É importante deixar claro que não se está aqui acusando os autores das coleções, todos profissionais pós-graduados em instituições de renome e envolvidos seriamente com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de espanhol, de privilegiar determinados países por crerem em sua supremacia, mas, de certa forma, eles reproduzem e realimentam aquelas crenças detectadas na pesquisa de Santos.

Como grande parte dos textos contidos nas coleções em análise tem como suporte a internet, uma possibilidade que se aventa é a de que o acesso a eles, por meio de busca a partir de temas – já que as unidades dos livros didáticos são temáticas – tenha remetido majoritariamente a endereços eletrônicos desses dois países, pois, como se sabe, os *sites* de busca listam os *sites* por ordem de visitaç

9 A autora, que propõe o ensino de línguas estrangeiras por meio de uma abordagem intercultural, define língua-cultura como um “fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros (...) Um sistema complexo que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização dessas estruturas. Além disso, ou junto com isso, envolve um conjunto de códigos sociais e culturais que inclui tudo o que nós fazemos com o nosso corpo, com a nossa voz e com nossos movimentos quando nos comunicamos, assim como tudo o que precisamos saber quando interferimos numa conversa, aceitamos um convite para jantar, pedimos opinião sobre a roupa que vestimos, cumprimos um desconhecido, demonstramos interesse amoroso ou simplesmente reagimos ao que se apresenta diferente de nós. (MENDES, 2004, p. 20)

fazendo com que os mais visitados apareçam em primeiro lugar, o que demonstra a dificuldade de fugir do lugar comum, do que está instituído. Assim, os próprios autores podem simplesmente não ter se dado conta dessa predominância. Entretanto, isso é apenas conjectura, já que não seria possível, nem é o objetivo nesse momento, conferir essa hipótese.

Essa visão disseminada da Espanha como modelo também se construiu e continua sendo construída muito em função do investimento realizado no Brasil por aquele país. Entre as ações do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España* para difundir a língua espanhola e incrementar a presença de sua cultura no exterior, encontra-se o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE)¹⁰. No mundo inteiro, são aproximadamente setecentos centros em mais de cem países. Somente na cidade do Rio de Janeiro, existem oito *centros de examen* autorizados.

As provas são elaboradas com base nas diretrizes do *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) do *Consejo de Europa* e o título é outorgado pelo Instituto Cervantes. Em 2009, a notícia de um acordo firmado entre o MEC brasileiro e esse Instituto para a formação de professores de espanhol gerou grande polêmica, levando à manifestação contrária de distintas universidades e associações

10 Para se ter uma ideia do alcance e importância desse exame de proficiência no Brasil, o DELE (nível B1) é um dos requisitos para o candidato que queira concorrer à bolsa para graduação-sanduiche na Espanha, por meio do *Programa Ciência sem Fronteiras* do CNPq e Capes, instituições de fomento do governo brasileiro. A Espanha é o único país de língua espanhola que se encontra na lista das opções de países. http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=f7734c9b-e574-4443-923e-b08a8badb76c&groupId=214072

de professores de espanhol de todo o país.¹¹ Mais recentemente, em março deste ano, foi publicado no *blog* Espanhol do Brasil¹² um abaixo-assinado defendendo o ensino de espanhol no país “de forma autônoma e sem tutelas”, sem a perspectiva centralizadora da *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*, que financiou a viagem de representantes de diversas associações de professores de espanhol do país com o fim de divulgar suas ações relativas à formação continuada de professores junto às Secretarias de Estado e às universidades. O documento chama atenção para o risco de, nessas condições, estabelecer-se uma relação de assimetria e subordinação:

Há antecedentes, de notório e público conhecimento, sobre atuações marcadas por uma indevida ingerência por parte de órgãos do governo espanhol, como o Instituto Cervantes, em relação à educação regular brasileira, que já motivaram desconforto sonoramente expressado por milhares de profissionais da área em manifestações em torno de diversos fatos, sobretudo nos últimos seis anos. E os setores que hegemonomizam, na Espanha, as políticas para a língua no mundo declaram aberta e constantemente sua visão do espanhol como um recurso econômico para conquistar mercados, sendo o Brasil um dos seus declarados alvos privilegiados.

(<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2012/03/12/espanhol-no-brasil-autonomo-e-sem-tutelas/>)

11 Pode-se ter acesso a cartas de distintas instituições brasileiras, dirigidas ao MEC, por meio das quais foram solicitados esclarecimentos, manifestando insatisfação e até mesmo repúdio a esse convênio em: <http://espanholdobrasil.wordpress.com/category/cartas-ao-mec/>

12 *Blog* criado com o fim de acompanhar a implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro, especialmente após a sanção da Lei 11.161/05, conhecida como Lei de obrigatoriedade do espanhol.

A Argentina, por sua vez, também vem fomentando o ensino e a difusão do espanhol como LE. O CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), criado em 2004, tem o aval do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina* e é reconhecido pelo governo brasileiro, assim como o CELPE-Bras (Certificado Brasileiro de Português como Língua Estrangeira) é reconhecido pelo governo argentino. Atualmente, existem onze postos de aplicação do exame em nosso país. Dentre os que se candidatam internacionalmente, os brasileiros se destacam em número¹³.

A presença de muitos professores argentinos nas universidades brasileiras é também uma realidade. A USP, por exemplo, uma das mais importantes universidades do país, possui cinco professores argentinos em seu Departamento de Letras Modernas (Língua espanhola e Literaturas espanhola e hispano-americana)¹⁴, o que viabiliza ainda mais o intercâmbio linguístico e cultural entre os dois países, ao se promoverem congressos e cursos em suas universidades. Aliás, retomando o tema do CELU, em 2006, o exame (nível intermediário) passou a ser aceito pelos cursos de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP como comprovante de proficiência em língua espanhola. Além disso, o Centro de Línguas dessa instituição é o local no qual se aplica o CELU em São Paulo.

13 Obtive acesso a esses dados consultando o *site* do Centro de Línguas da FFLCH/USP: <http://clinguas.fflch.usp.br/content/certificado-de-espa%C3%B1ol-lengua-y-uso>. (Acesso em fevereiro de 2013)

14 Cheguei a esse número por meio de consulta ao *site* do Departamento: <http://www.dlm.fflch.usp.br/espanhole> ao Currículo Lattes dos professores. (Acesso em fevereiro de 2013).

Vejo como positivo o movimento no Brasil em direção ao intercâmbio na área da educação com os países da América Hispânica, movimento esse comentado no *blog* Espanhol do Brasil como distinto do que se vê na relação com a Espanha, que tem investido na divulgação da língua como um grande ativo capaz de abrir mercados:

Paralelamente, e mostrando uma tendência muito diferente, há um processo de integração regional em andamento na América do Sul que tem gerado inúmeras ações de reciprocidade com países vizinhos, com seus sistemas educativos e suas universidades, para a difusão do português brasileiro e do espanhol na região. (<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2012/03/12/espanhol-no-brasil-autonomo-e-sem-tutelas/>)

No entanto, é importante buscar que essas ações efetivamente se ampliem para outros países e que sejam cada vez mais frequentes, caso contrário, corremos o risco de simplesmente substituir uma hegemonia pela outra.

Se quisermos propor um trabalho pedagógico pautado na perspectiva do pluralismo cultural, devemos estar atentos à seleção dos textos que se apresentam aos alunos nos livros didáticos no que diz respeito aos mais variados aspectos e, mais especificamente, quanto à procedência desses textos. As coleções analisadas revelam essa preocupação, mas é preciso selecionar os textos de forma mais equitativa, evitando que determinados países continuem ocupando posições hegemônicas. A expectativa é a de que a qualidade dos livros didáticos de espanhol selecionados seja cada vez melhor, a cada nova edição do Programa Nacional do Livro Didático.

Referências

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2012*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em <http://www.fn de.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>

_____. *Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTRO, Francisca; MARÍN, Fernando; MORALES, Reyes; ROSA, Soledad. *Ven. Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa, 1990.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. In: *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, n. 8, 2003. In: www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2011.

MENDES, Edleise. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de espanhol. In: PARAQUETT, M; TROUCHE, A. *Formas & Linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: PublishingHouse, 2004, p. 17-36.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUETT, Marcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol/LE no Brasil. In: TROUCHE, André; REIS, Livia. (Org.) *Hispanismo 2000*, Vol. 1, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, 2001.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SANCHEZ, Aquilino; FERNÁNDEZ, Juan Manuel; DÍAZ, María Carmen. *Antena 1. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SGEL, 1986.

SANTOS, Helade Scutti. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2005.

	COLOFÃO
Formato	15 x 21,5 cm
Tipologia	Georgia 11/16
Papel	Alcalino 75g/m ² (miolo) (capa)
Impressão	Edufba
Capa e acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	250 exemplares